

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ

**Система коррекционной работы по развитию мелкой моторики у
старших дошкольников с задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
А. В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Подкорытова Виктория Маратовна,
обучающийся БД-41Z группы
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Кубасов Александр Васильевич,
д.ф.н., профессор кафедры
теории и методики обучения лиц с
ограниченными возможностями здоровья

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. ОБЗОР ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 7 |
| 1.1. Задержка психического развития – клиническая и психолого- педагогическая характеристика..... | 7 |
| 1.2. Развитие мелкой моторики рук в онтогенезе..... | 14 |
| 1.3. Особенности развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития..... | 24 |
| 1.4. Анализ компонентов развития мелкой моторики в программах дошкольного образования..... | 29 |
| ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ... | 32 |
| 2.1. База исследования. Контингент детей..... | 32 |
| 2.2. Описание методик..... | 34 |
| 2.3. Интерпретация результатов эксперимента..... | 36 |
| ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ..... | 44 |
| 3.1. Нетрадиционные техники рисования как средство развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития | 44 |
| 3.2. Коррекционная программа..... | 46 |
| 3.3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента..... | 49 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 55 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ..... | 58 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Методика «Домик» (Н. И. Гуткина) | 64 |

| | |
|--|----|
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Тест Керна–Йерасика..... | 69 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)..... | 73 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Методика «Пальчиковые шаги» В. М. Кириченко..... | 75 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продукты детской деятельности (рисунки)..... | 80 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена тенденцией к увеличению количества детей с проблемами в развитии. Дети с задержкой психического развития составляют около 50% неуспевающих школьников, это многочисленная категория, разнородная по своему составу. Однако, в большинстве своём это дети, которые способны освоить программу средней общеобразовательной школы при создании особых педагогических условий.

В настоящее время государство делает ставку на интегративное школьное обучение детей с ЗПР, однако при этом должны педагогические условия для такого обучения отсутствуют. В связи с этим возрастает ответственность педагогов дошкольных учреждений – от того, в какой степени будут компенсированы дефицитарные функции детей с ЗПР на этапе дошкольного образования, будет зависеть успешность обучения этих детей в школе.

В настоящее время разработано множество методов и подходов по развитию мелкой моторики детей, однако при этом недооценивается важность развития мелкой моторики с помощью нетрадиционных техник рисования.

Во-первых, развитие мелкой моторики рук обуславливает развитие необходимых графических навыков, которые способствуют благополучному усвоению навыка письма.

Во-вторых, развитие мелкой моторики рук связано с развитиями речевых зон коры головного мозга, и таким образом влияет на речевое развитие ребёнка.

В-третьих, речевое развитие предполагает, в том числе и навык проговаривания, внутренней речи, что в свою очередь обуславливает развитие словесно-логического мышления, которое в итоге и определяет умственное развитие.

Таким образом, развитие мелкой моторики лежит в основе «пирамиды», обеспечивающей успешность школьного обучения.

Мы считаем одной из наиболее эффективных техник развития мелкой моторики средства нетрадиционного рисования. При применении этих техник, помимо собственно развития мелкой моторики, происходит развитие зрительного гнозиса, который лежит в основе моторных действий, развитие мотивации к художественной деятельности.

Цель исследования: выявление и создание условий, способствующих развитию мелкой моторики у дошкольников с ЗПР.

Объект - мелкая моторика руки у дошкольников с ЗПР.

Предмет – процесс развития мелкой моторики у детей с ЗПР средствами нетрадиционного рисования.

Цель, объект и предмет позволяют нам сформулировать следующие задачи нашего исследования:

- Проанализировать литературу по методам коррекции моторики у детей с ЗПР методами нетрадиционного рисования;
- Создать предметно- пространственную среду, направленную на развитие мелкой моторики у детей с ЗПР;
- Выявить уровень развития мелкой моторики у дошкольников с ЗПР.
- Разработать и реализовать в практику систему индивидуальных и групповых развивающих занятий по совершенствованию мелкой моторики.

Гипотеза – развитие мелкой моторики у дошкольников с ЗПР будет эффективнее при использовании нетрадиционных техник рисования.

Основными методами исследования явились: исследовательские методы (анализ специальной литературы, изучение документов), диагностические методы (моторные пробы, тест Керна-Йерасека), количественный анализ полученных данных.

Основные этапы исследования:

1. Диагностическое обследование каждого ребенка с целью выявления уровня нарушений в мелкой моторике рук;
2. Обработка и анализ полученных результатов;
3. Разработка на их основании программы коррекционной работы с данной категорией детей;
4. Апробация программы, контрольная диагностика.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ Комбинированного вида № 351 города Екатеринбурга. В нем участвовали дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет, в количестве 10 человек.

ГЛАВА 1. ОБЗОР ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Задержка психического развития – клиническая и психолого-педагогическая характеристика

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР), как указывает Н. М. Назарова [36], применяется по отношению к детям, имеющим функциональную недостаточность, либо минимальные органические повреждения ЦНС, либо нарушенное функционирование вследствие педагогической запущенности. Характерные особенности ЗПР – незрелость эмоционально-волевой сферы, недоразвитие когнитивной сферы, нарушения основных психических функций и процессов. Однако, в отличие от умственной отсталости, нарушения эти в большинстве случаев подлежат коррекции либо компенсации.

Как указывает Т. Г. Никуленко, проблема детей с ЗПР впервые в отечественной педагогике поднималась ещё в конце позапрошлого века. Этой проблемой занимались В. П. Кашенко, А. И. Граборов, П. П. Блонский и др. Была выявлена категория детей, у которых признаки умственной отсталости проявлялись частично. Их называли: «псевдоненормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «дети, занимающие промежуточное положение между малограмотными и ненормальными», дети «пограничной черты», «дети с пониженным общим развитием и недостаточностью отдельных функций», «переходные формы между нормой и дефективностью», «субнормальные», «слабоодаренные»,

«умственно недоразвитые», «находящиеся между дебилами и нормальными детьми».

В советской педагогике и дефектологии эти дети стали объектом внимания во второй половине XX века, когда начала активно прорабатываться проблема неуспевающих детей.

Выяснилось, что среди неуспевающих детей 30% детей имеют умственную отсталость, 20% имеют отклонения эмоционально-волевой сферы при сохранных интеллектуальных функциях, а оставшиеся 50% детей имеют сниженные интеллектуальные функции в неявно выраженной форме.

Такие термины, как «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» были предложены Г. Е. Сухаревой именно для этой группы детей.

В отличие от детей с умственной отсталостью, дети с ЗПР в большинстве своём принципиально способны освоить программу основной общеобразовательной школы, однако для этого им требуется создание особых психолого-педагогических условий, проведение работы по коррекции и компенсации дефицитарных функций.

По классификации К. С. Лебединской [30], выделяют 4 группы детей с ЗПР, в зависимости от этиологии.

1) К первой группе относят детей с задержкой развития конституционального происхождения, обусловленной психофизическим или психическим инфантилизмом. Психические функции ребёнка в этом случае как бы находятся на более ранней стадии развития и вызревают позже нормативных сроков. Гармонический или психофизический инфантилизм – это форма инфантилизма, при которой задержка в развитии психики сопровождается одновременно инфантильным типом телосложения. В этом случае развитие ребёнка конституционально отстаёт от возрастной нормы.

2) Ко второй группе относят детей с задержкой, обусловленной соматогенными факторами – как правило, это перенесённые длительные или хронические заболевания, которые являются фактором, замедляющим

развитие ребёнка. Возникает стойкая астения со снижением не только общего, но и психического тонуса, невротические образования, связанные с ощущением физической неполноценности либо обусловленные длительным пребыванием в больницах, тяжелым лечением.

3) К третьей группе относят задержки психогенного происхождения, связанные с неблагоприятными условиями воспитания. Депривация, асоциальное окружение, педагогическая запущенность. Психические травмы, длительно действующие на психику ребёнка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального, развития. В таких случаях речь идет о патологическом (аномальном) развитии личности. Следует различать этот тип ЗПР с непосредственно педагогической запущенностью, сопровождаемой дефицитом знаний и умений. Мы можем говорить о ЗПР психогенного характера при условии длительного травмирующего воздействия на психику ребёнка.

Существуют различные варианты психогенной ЗПР.

Первый вариант складывается в результате воспитания по типу гипоопеки и безнадзорности. Этому типу свойственны отсутствие познавательного интереса, «черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения школьных предметов» [30].

Второй вариант – воспитание по типу «кумира семьи». Для этого типа, как указывает К.С. Лебединская, характерны «наряду с малой способностью к волевому усилию, черты эгоцентризма и эгоизма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку».

Третий вариант складывается под воздействием агрессивного, грубого, жестокого стиля воспитания. В такой обстановке формируется нерешительная, робкая, боязливая, несамостоятельная личность.

4) И, наконец, самой к самой распространённой, четвёртой группе относится ЗПР церебрально-органического происхождения. Эта форма ЗПР вызвана мелкоорганическими нарушениями ЦНС. Дефект в этом случае является наиболее устойчивым. Если в первых трёх случаях мы можем говорить о коррекции, то в случае церебрально-органической ЗПР речь в большей степени идёт о компенсации дефицитарных функций. Причиной может быть патология беременности, недоношенность, конфликт по группе крови и резус-фактору, заболевания первых лет жизни.

Как указывает К. С. Лебединская, для этих детей характерны замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание формирования статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности, признаки задержки физического развития, общая гипотрофия, неврологические нарушения, такие, как гидроцефальные, а иногда и гипертензионные стигмы, стертый гемисиндром, нарушения черепно-мозговой иннервации, пирамидные знаки, явления вегетативно-сосудистой дистонии.

Наблюдается незрелость коры головного мозга, особенно выраженная в лобных отделах, несформированность систем сенсорного анализа.

Здесь следует провести разграничение с первой формой ЗПР (психофизический и психический инфантилизм). При первой форме ЗПР наблюдается замедленное развитие, в то время как при четвёртой форме речь идёт о повреждённом, дисгармоничном характере развития.

Как отмечает К.С. Лебединская, церебрально-органическая недостаточность прежде всего накладывает типичный отпечаток на структуру самой ЗПР – как на особенности эмоционально-волевой незрелости, так и на характер нарушений познавательной деятельности.

Рассмотрим подробнее деятельность основных психических функций у детей с ЗПР (в данном случае проанализированы особенности в основном ЗПР органического генеза). Б. П. Пузанов [43,44] отмечает, что поскольку формирование высших психических функций имеют сложное, комплексное

строение и основаны на взаимодействии нескольких систем, у детей с ЗПР развитие этих функций не только задержано, но и происходит иначе, чем в случае нормального развития.

Для детей с ЗПР «характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности» [43, с. 135].

Особенности восприятия. Уровень развития восприятия низкий по сравнению с нормально развивающимися детьми. Детям с ЗПР требуется больше времени для приёма и переработки сенсорной информации. Восприятие носит фрагментарный, плохо дифференцированный характер. Низкий уровень константности. Ребёнок не узнаёт вещи в непривычном положении, не понимает перевёрнутых, схематических воображений, сходство воспринимает как идентичность, из-за этого часто путают сочетания букв. Неполющенность тонких форм зрительного и слухового восприятия.

Пространственные представления. Ориентировка - преимущественно на уровне практических действий. Затруднён пространственный анализ и синтез. Сложность с осуществлением полноценного анализа формы, установлением симметричности, тождественности при складывании сложных геометрических фигур и узоров.

Внимание. Характерны неустойчивость, рассеянность внимания, низкая концентрация и плохая переключаемость. При наличии нескольких значимых раздражителей способность к распределению и концентрации внимания снижается.

Память. Низкая продуктивность, преобладание низших функций над высшими, произвольной памяти над произвольной, механической памяти над смысловой, наглядной – над словесной. Низкий уровень произвольности при запоминании и заучивании [43].

Мышление. Выраженное преобладание наглядно-действенного мышления, замедленное формирование наглядно-образного мышления и словесно-логического. Недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности. Неумение отличать главные признаки от второстепенных, выделение ограниченного количества признаков. Не могут мысленно совместить 2 и более признака предмета и явления. Родовые понятия слабо выражены. Формируются лишь при предъявлении множества предметов определённого рода. Особые трудности – при включении одного предмета в разные категории обобщений. Не могут перенести найденный принцип деятельности в новые условия.

К началу школьного обучения у детей с ЗПР отсутствует иерархия понятий, слабо развито словесно-логическое мышление. При переходе из одной предметной области в другую, дети не могут перестраиваться на новые методы. Предпочтительная форма действия при решении задач – репродуктивная. Дети действуют привычными способами вместо поиска новых. Учёные отмечают, что в отношении мышления по аналогии дети с ЗПР ближе к нормальным детям, а в отношении умения делать выводы из посылок, доказывать – на уровне умственно отсталых.

Характерной чертой детей с ЗПР является низкий уровень познавательной активности. Такие дети не задают вопросов о предметах и явлениях, а если задают – то в основном о внешних свойствах.

Уровень воображения – бедный, сниженный. Это проявляется в игровых действиях.

Развитие эмоционально-волевой сферы. Выделяют 3 типа детей с органической ЗПР:

1. Неустойчивый – с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью, имитирующими детскую жизнерадостность и непосредственность. Характерны малая способность к волевому усилию и систематической деятельности, отсутствие стойких привязанностей при повышенной внушаемости.

2. Тормозимый – с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью, безынициативностью, часто боязливостью.

Характерны нарушения произвольности – импульсивность, неорганизованность, нарушения последовательности в работе, отсутствие речевого контроля деятельности. «Потери» инструкций при усложнении условий работы.

Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется в виде органического инфантилизма. При этом виде инфантилизма у детей отсутствует живость, яркость эмоций, которые типичны для здорового ребёнка. У детей с церебрально-органической ЗПР слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, высокая степень внушаемости, низкий уровень критичности. В игровой деятельности выявляется бедность воображения, однообразие, двигательная расторможенность. Игра воспринимается скорее как способ ухода от неприятных занятий.

Игровая деятельность детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте как правило не сформирована. Сюжет не выходит за пределы бытовой тематики, бедность содержания, ролей, игровых действий. Диапазон отражаемых норм общения крайне мал.

Не проявляют большого интереса к коллективному общению, совместной деятельности. Общение чаще всего носит простой, бытовой характер.

Речь детей с ЗПР отличается низкой активностью, недостаточностью динамической организации. Детям с ЗПР свойственны ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень обобщений, трудности в понимании лексем. Развитие внутренней речи замедлено, что сказывается на формировании словесно-логического мышления.

Отдельно остановимся на особенностях речи детей с задержкой психического развития. Клинические и нейропсихологические исследования Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, Е. С. Иванова,

Ю. Г. Демьянова, И. Ф. Марковской и других выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. Наблюдаются затруднения в установлении синтаксических и парадигматических связей слов. Не развивается антиципация (речевое прогнозирование). В дошкольном возрасте для таких детей характерны выраженные аграмматизмы, неумение составить рассказ по картинке. 65% имеют дефекты произношения, чаще всего – шипящих, свистящих, сонорных звуков.

Таким образом, дети с ЗПР представляют собой достаточно сложную категорию. Детей с искажёнными развитиями всех высших психических функций – памяти, внимания, воображения, речи, мышления, волевой регуляции деятельности, моторики. Такие дети нуждаются в создании особых психолого-педагогических условий, коррекционной и компенсирующей деятельности.

1.2. Развитие мелкой моторики рук в онтогенезе

Сформированность мелкой моторики рук играет значительную роль в полноценном интеллектуальном развитии ребёнка, имеет значение для общего физического развития ребёнка.

Развитость мелкой моторики обуславливает успешность освоения ребёнком изобразительного искусства, конструирования, родного языка, навыков письма.

Большую роль играет мелкая моторика в развитии речи ребёнка.

Уровень развития мелкой моторики во многом определяет успешность освоения ребёнком изобразительных, конструктивных, трудовых, музыкально-исполнительских умений, овладения родным языком, развития

первоначальных навыков письма. Большое внимание исследователи уделяют роли мелкой моторики в развитии речи (М. И. Аксенова) [1].

Вступая в дошкольный возраст, ребёнок как бы переходит на новую ступень развития. Одна из основных тенденций в этом возрасте – подражание взрослым, стремление быть «как взрослый». Это выражается в стремлении к бытовой самостоятельности, активном участии в труде.

Ещё один способ удовлетворения потребности быть «как взрослый» - в сюжетно-ролевой игре. В играх дети проигрывают роли и ситуации, которые видят в реальной жизни. Для старших дошкольников важен элемент игры по правилам. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью.

Большое значение имеют продуктивные виды деятельности: рисование, конструирование, аппликация, лепка. В результате осуществления такой деятельности происходит развитие моторики, воображения, внимания, памяти и других познавательных процессов.

Меняется познавательная сфера ребёнка. Мышление приобретает наглядно-образный характер. Ребенок устанавливает связи и отношения между предметами прежде всего на основе непосредственных впечатлений. Элементы учебной деятельности проявляются в умении ребенка слышать и слушать взрослого, следовать его советам, действовать по образцу и по правилу, в осознании способов выполнения действий.

Описывая развитие моторики у дошкольников, М.М. Безруких [7] отмечает, что развитие движений у детей 3—7 лет связано с созреванием мозга и всех его структур, участвующих в регуляции движений, совершенствованием связей между двигательной зоной и другими зонами коры. В дошкольном возрасте совершенствуется и приобретает устойчивость структура локомоций и перемещений рук при игровых и бытовых ситуациях. Однако вплоть до 7 лет биодинамику движений верхних

и нижних конечностей у детей отличает наличие лишних колебаний и неравномерность изменений скорости и ускорения.

В 3 - 7 лет происходит активное освоение тонких инструментальных движений, в том числе действия карандашом, ручкой, кисточкой. В 3-4 года появляются навыки держания и свободной манипуляции карандашом. К этому возрасту развитие зрительного восприятия и координации позволяет ребёнку совершать копирование. Возникают навыки передачи пропорций, изображения параллельных линий и т.д. Для рисунков характерно сюжетное разнообразие; дети не только рисуют, но пытаются писать буквы, подписывая свои рисунки.

В 5 лет ребёнок осваивает выполнение вертикальных штрихов. Он в состоянии ограничивать длину штриха, линии становятся достаточно ровными. Способ держания ручки или карандаша меняется на взрослый. На рисунке ребёнок выполняет вертикальные, горизонтальные и циклические движения.

В 6 лет появляется умение копирования простых геометрических фигур. Улучшается штрих, появляется завершенность кругов и овалов. В этом возрасте детям доступны любые графические движения, любые штрихи и линии. Навыки совершенствуются благодаря занятию детей рисованием. «Опыты» письма 6-летних детей, с которыми специально не занимаются, показывают, что дети пишут многие буквы зеркально, не соблюдая размерность и соотношение штрихов, а попытки писать письменными буквами часто закрепляют неправильную конфигурацию, неверную траекторию движений.

Возможность целенаправленного обучения ребёнка моторным действиям появляется с 4 лет. В этом возрасте приходит понимание вербальных инструкций, и становится возможной не только подражательная деятельность, но и специальная организация деятельности ребенка под руководством взрослого. При этом сочетание словесной инструкции и наглядного показа дает наиболее эффективный результат. От 4 к 7 годам

уменьшается число упражнений, необходимых для выработки нового двигательного действия.

В 6—7 лет начинается овладение одним из самых сложных моторных навыков — письмом. Сложность формирования письма обусловлена не только сложностью самого действия, но и несформированностью мелких мышц кисти и пальцев, незавершенностью окостенения костей запястья и фаланг пальцев, несовершенством нервно-мышечной регуляции. Большую важность приобретают условия, при которых происходит формирование навыка. Чтобы оно происходило наиболее эффективно, необходимы следующие условия: осознанный анализ траекторий каждого движения, выделение основных ориентиров движения, включение в общий контекст деятельности с высокой игровой мотивацией.

Таким образом, в возрасте от 3 до 7 лет наиболее эффективным является формирование новых двигательных действий при высокой мотивации в условиях игровой деятельности.

Необходимым элементом подготовки ребенка к школе, к письму является отработка тонко-координированных движений руки, пальцев, зрительно-моторных координации (согласованного взаимодействия руки и зрения при выполнении графических заданий, например, при копировании), а также тренировка пространственного восприятия фигур, графических элементов на плоскости (листе). [7]

Мелкая моторика в онтогенезе развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Ребёнок захватывает предмет, затем — держит, перекладывает из руки в руку. Далее появляется т.н. «пинцетный» захват.

В дошкольном и раннем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук.

Уровень развития мелкой моторики определяет также развитость зрительно-моторной координации - согласованного действия рук и глаз.

При помощи зрения ребёнок контролирует свои движения, совершенствует их точность. Можно сказать, что глаз обучает руку. В то же время тактильные ощущения от предмета дают больше информации, которая объединяется с информацией, получаемой через зрительные каналы.

В раннем возрасте зрение и движения рук являются основными источниками познания мира, выявления причинно-следственных связей.

Далее ребёнок всё чаще использует руки и пальцы, чтобы повторить увиденное или осуществить задуманное. Появляется предметная деятельность. Он строит дома, башни и мосты, рисует животных и людей, буквы и числа, и в конечном итоге учится писать. При выполнении всех этих действий глаза помогают рукам.

Важность развития мелкой моторики подчёркивала в своих работах и М. Монтессори. Она связывала развитие мелкой моторики с развитием самостоятельности ребёнка. Развитие мелкомоторных функций при наличии достаточной координации движений, концентрации внимания, позволяет ребёнку довести выбранную работу до конца с надлежащим качеством, получить удовольствие от трудовой деятельности и, следовательно, получить мотивацию к дальнейшему занятию такой деятельностью.

Ряд учёных, в том числе М.М. Кольцова [25], выявили и обосновали взаимосвязь между развитием мелкой моторики и развитием речи. Связь между артикуляционной и ручной моторикой развивалась филогенетически. В ранних периодах развития человечества общение происходило при помощи голоса и жестов. Сам по себе артикуляционный аппарат первых людей не был достаточно развит, чтобы произносить дифференцированные сигналы, поэтому люди помогали себе в общении жестами.

В пределах коры головного мозга двигательные центры находятся рядом с речевыми. При этом 2/3 двигательной области связано с функцией кисти руки. При работе мышц руки происходит иррадиация возбуждения двигательного центра на соседний речевой.

Именно поэтому развитие мелкой моторики обуславливает развитие речи. Все коррекционные методики для детей с нарушениями речи включают в себя развитие мелкой моторики рук.

М. М. Кольцова отмечает, что неразвитость функции руки в дошкольном возрасте прямо указывает на неразвитость речевой функции. При этом развитие общей моторики может превышать норму.

Рассмотрим психофизиологические основы мелкой моторики рук. Её развитие связано со схемой организации движения по Я. А. Бернштейну (см. Рисунок 1) [8].



Рис. 1. Схема организации движения по Я.А. Бернштейну

Уровень А – отвечает за тонус мышц. Движения, формирующиеся на этом уровне – дрожь, стук зубами от холода. На этом же уровне формируются быстрые движения пальцев при фортепианной игре, вокальное вибрато. Этот уровень начинает функционировать с первых дней жизни. Образуется на уровне спинного мозга.

Уровень В–уровень синергий. Этот уровень обеспечивает согласованную работу мышц при выполнении свободных движений. Обеспечивает переработку сигналов от мышечно-суставных рецепторов,

сообщающих о взаимном расположении частей тела, обеспечивает согласованную работу больших групп мышц. Развивается к 2 годам.

Уровни А и В обеспечивают удержание тела в равновесии, удержание позы.

Уровень С - уровень пространственного поля. На этом уровне происходит координация действий с информацией, поступающей из внешней среды, учёт влияния внешней среды. Тонкие моторные действия развиваются именно на этом уровне.

Уровень С разделяется на 2 подуровня:

С1 - приспособительность движения по ходу процесса. Он отвечает за действия, требующие копирования, подражания. Этот уровень начинает развиваться с 3 до 6 лет.

С2 – подуровень, который ориентируется на достижение конечной цели действия – точность попадания, меткость, точность воспроизведения копируемой формы и т.д. Развивается с 6-7 до 10 лет.

Уровень D - уровень действий. На этом уровне человек не контролирует конкретных движений, а ориентируется на результат. Этот уровень свойственен только человеку. На нём происходят такие сложные действия, как жонглирования.

Уровень E - высший уровень организации движения, смысловой координации. Выполняет работу артикуляционного аппарата при речи, движения при письме.

Выделяют 2 фазы онтогенеза.

Первая фаза есть анатомическое созревание центрально-нервных субстратов двигательных функций, запаздывающее к моменту рождения и заканчивающееся к 2-2,5 годам. На этой фазе формируются субкортикальные, низшие уровни.

Вторая фаза - фаза окончательного функционального созревания и налаживания работы координационных уровней. На этой фазе формируются

высшие, кортикальные уровни. Она выходит за рамки подросткового возраста.

Анатомические основы организации движения по Н.А. Бернштейну отображены на рис. 2

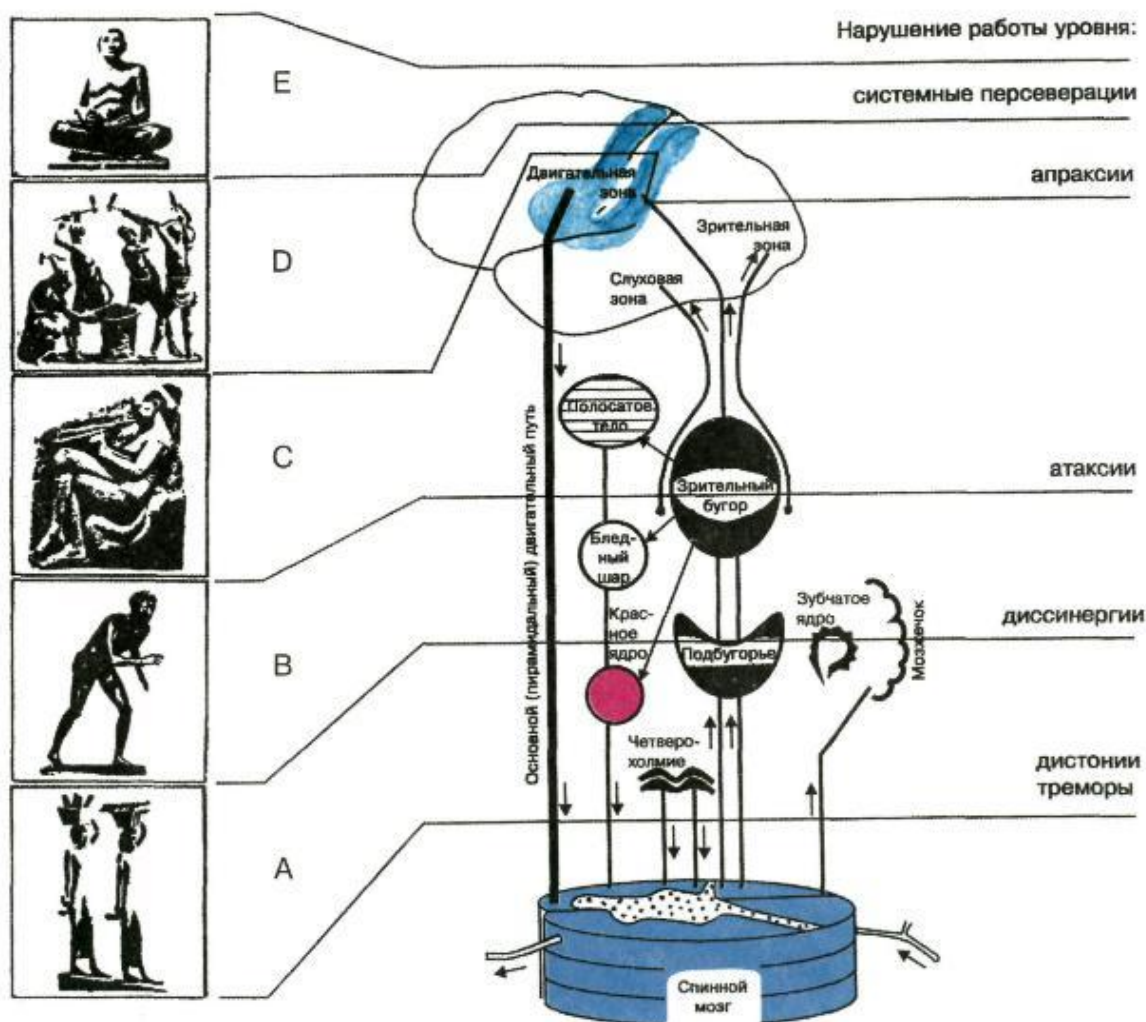


Рис. 2. Анатомические основы схемы организации движения по Н. А. Бернштейну

Как указывает Я. Ю. Никитина [36], за обеспечение двигательной активности отвечают 2 потока информации.

Один поток (афферентные импульсы) идёт с периферии, от мышц, сухожилий, суставных сумок и т.д., через задние рога спинного мозга сигналы поступают в разные отделы.

Другой поток, эфферентные импульсы, идёт из центральных отделов ЦНС на периферию.

Модель управления двигательным актом по Н.А. Бернштейну отражена на рис. 3.

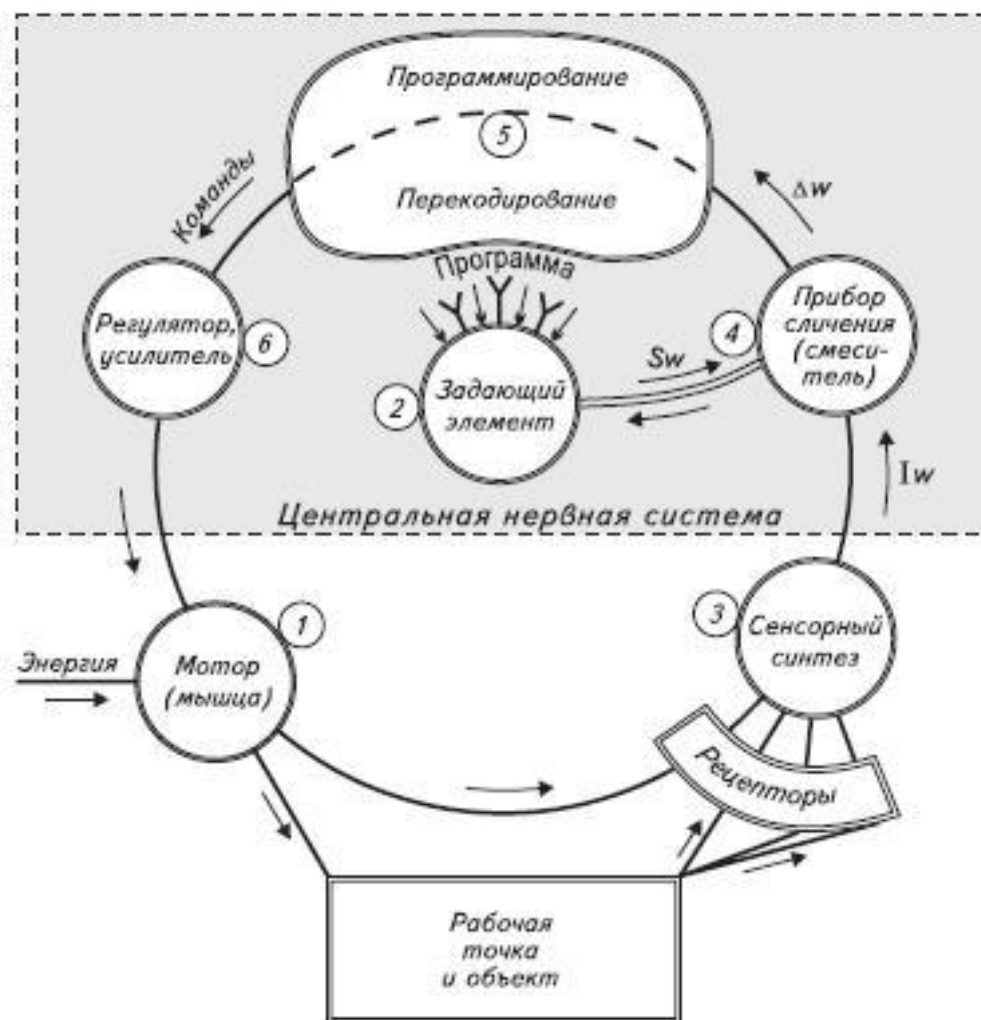


Рис. 3. Модель управления двигательным актом

Понимание онтогенеза развития уровней движений даёт представление о причинах недостаточной сформированности мелкомоторных функций даже у старших дошкольников. К 6-7 годам у детей только заканчивается формироваться уровень С1 и начинает формироваться уровень С2.

Исследовав схему организации движения по Бернштейну мы видим, что при отсутствии развития уровней С и D, невозможен уровень развития

Е, обеспечивающий работу не только письма, но и словесно-логического мышления.

Развитие психомоторики является важным показателем готовности ребёнка к школьному обучению. Недостаточное развитие психомоторики у детей увеличивает физиологическую стоимость учебной деятельности и приводит к повышенной утомляемости.

Особенно важно развитие мелкой моторики. В школе ребёнок овладевает письменной речью, а для этого процесса принципиально важным является развитие тонких движений пальцев.

Восприятие и обработка информации в учебном процессе в новых для ребенка условиях общеобразовательной школы требуют повышенного уровня функционирования психофизиологических механизмов организма ребенка. С точки зрения структуры организации обработки информации, психомоторная деятельность ребенка предстает интегральным результатом взаимодействия моторной (мышечной) и центральной нервной (психической) систем. Эффективность психомоторной деятельности определяется функциональным состоянием моторной системы и нейродинамических функций.

Для выполнения целостного процесса активно включается все тело, а для осуществления отдельных актов и движений активизируются части тела с включением более мелких мышц конечностей. Качество действия на каждом уровне активности становится зависимой от цели познавательной деятельности и степени развития кинестетического аппарата. Это дает возможность доказывать существование взаимосвязей между познавательными и моторными компонентами. Основу для моторного задания составляет осознанный образ нужных движений, однако реализации задачи препятствуют ряд факторов: сложность двигательной системы человека (200 костей, 600 мышц и более чем 100 степеней свободы движений), динамический внутреннее состояние растущего организма дошкольника и постепенное формирование его нервной системы, сложность

условий, в которых происходит управление движениями, динамика изменений окружающей среды.

Уровень развития зрительно-моторной координации является одним из важнейших психофизиологических критериев готовности детей к обучению в школе. Хорошо развитая моторика руки как и умение внимательно рассматривать предметы являются залогом успешного овладения письма. Для развития этих навыков необходим достаточный степень зрелости зрительного анализатора и определенный уровень силы и выносливости мелких мышц кисти руки. Однако, проявления этих качеств недостаточно, важным фактором является их совместное сотрудничество, то есть координация. Общее развитие психики, моторики и речи обуславливает уровень функциональной готовности ребенка к обучению.

1.3. Особенности развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития

Развитие мелкой моторики рук у детей с ЗПР имеет свои характерные особенности.

Так, манипулятивные действия с предметами сочетаются с предметными действиями. Педагог помогает в осваивании дидактических игрушек, однако способы выполнения соотносящих действий несовершенны. В отличии, от нормально развивающихся сверстников, нашей категории детей требуется гораздо большее количество времени для совершения проб и примериваний в решении наглядной задачи. Многие дети с ЗПР испытывают затруднения в овладении навыков самообслуживания. Так, большая часть детей держит неправильно ложку и вилку, испытывает трудности при раздевании и, особенно в одевании, в предметно-игровых

действиях, что обусловлено общей моторной неловкостью и недостаточностью тонкой моторики.

Отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики проявляется в технике движений и двигательных качеств (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики.

В продуктивной деятельности детей с ЗПР отмечаются несформированные технические навыки в изо-деятельности, лепке, аппликации, конструировании. Так, многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков.

Успешное применение художественных техник у детей с ЗПР возможно с учётом особенности их изобразительной деятельности.

Дети с ЗПР испытывают трудности при необходимости вычленить отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое. Эти дети затрудняются в достраивании целостного образа по какой-либо его части, сами образы предметов в представлении детей недостаточно точны и само количество образов представлений у них значительно меньше по сравнению с нормально развивающимися детьми.

У детей с ЗПР есть затруднения в построении целостного образа и выделении фигуры (объекта) на фоне. Целостный образ формируется замедленно. Таким детям свойственна общая пассивность восприятия, что проявляется в попытках подменить более сложную задачу более легкой, в желании побыстрее «отделаться». В рисунках отмечаются выраженные пространственные нарушения в расположении объектов на листе бумаги, выраженная диспропорциональность отдельных составных частей,

неправильное соединение отдельных частей объекта между собой, отсутствие изображения мелких деталей.

О. А. Конради [26] выделяет следующие особенности:

✓ Дошкольники с ЗПР не умеют создавать сюжетное изображение. Изображение отдельных предметов они не связывают в единый сюжет или из множества нарисованных предметов только 2-3 могут объединить в небольшой эпизод. Дополнительные детали предметов в рисунках встречаются крайне редко, работы примитивны.

✓ Наблюдается подмена изображений предметов изображениями геометрических фигур, неадекватное использование цвета (например, снеговик изображен красным цветом).

✓ Дети с ЗПР испытывают затруднения при выборе темы для сюжетного рисования. Проявляют «бездумный» стиль рисования.

✓ Воспитанники ДООУ не могут придумать название своему рисунку, не задают себе в процессе рисования вопросов, не проявляют каких-либо эмоций, рассказывая об изображенном на бумаге.

✓ При штриховке предметов наблюдается выход за границы обозначенного контура, недостаточная сила нажима на карандаш, неравномерность закрашивания.

✓ Отмечается сниженный интерес или вообще его отсутствие к процессу и результату деятельности; дошкольники не всегда понимают, что от них требует педагог.

✓ При работе с акварелью, гуашью рисунки часто выглядят неаккуратно.

Поскольку у детей с ЗПР снижена познавательная активность, мотивация к деятельности, важным элементом развития является стимулирование, активизация интереса к художественной деятельности.

Так же у детей с ЗПР страдают процессы целеполагания и планирования, то при выработке моторных навыков. Нетрадиционные техники требуют точной последовательности воспроизводимых действий.

У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость непроизвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда.

Тесную взаимосвязь когнитивных и моторных нарушений у детей с нарушениями интеллекта доказала в своём исследовании Я. В. Шевцова[51]. Проведя исследование среди детей с УО, ЗПР и без отклонений в развитии, она вывела ряд корреляций, наглядно отражённых на схеме (см. рис. 4)

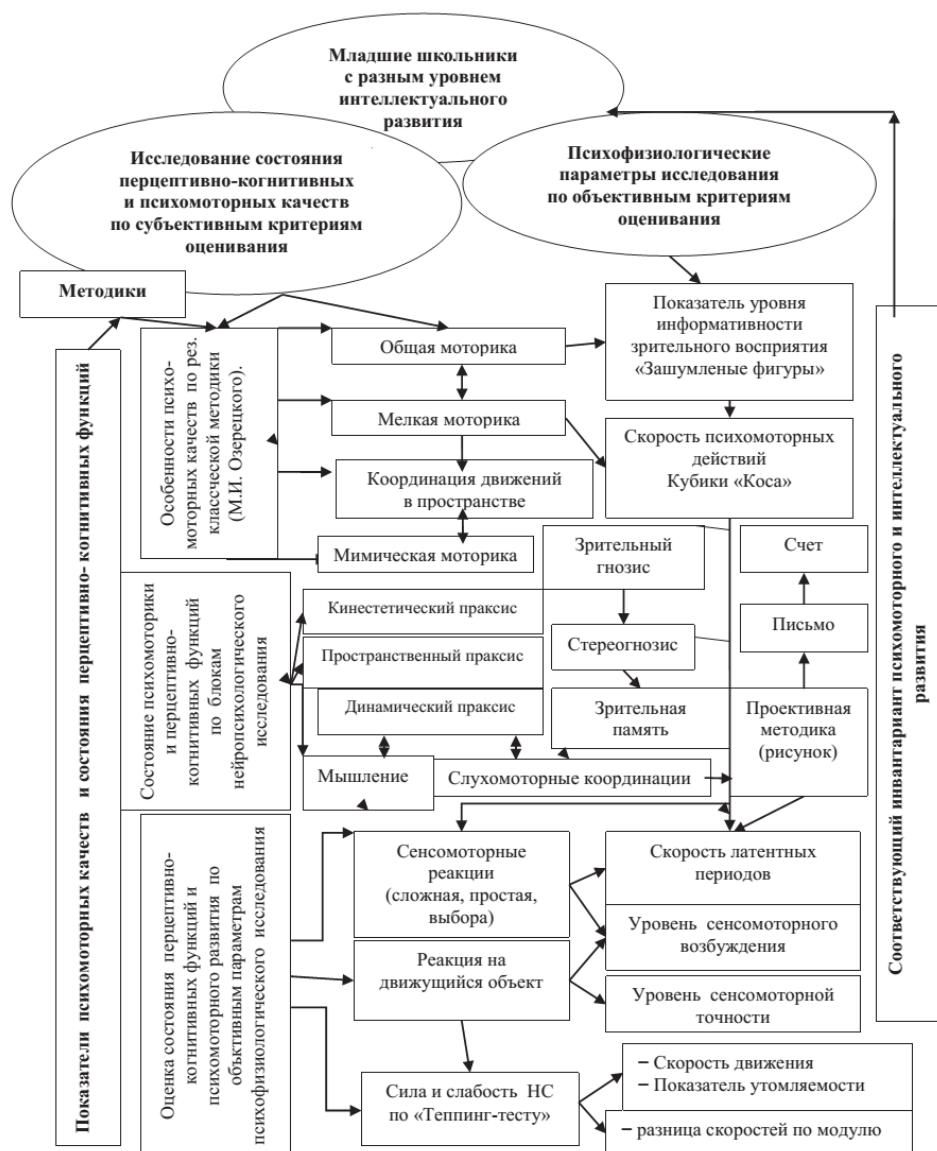


Рис. 4. Взаимосвязь когнитивных и моторных функций по Я. В. Шевцовой

Схема наглядно показывает взаимообусловленность гнозиса и праксиса. Таким образом, мы можем заключить, что развитие мелкой моторики у детей с ЗПР влияет и на развитие речи, в свою очередь формирование речевых функций влияет на развитие внутренней речи и способствует формированию словесно-логического мышления.

В свою очередь, формирование моторных функций во многом зависит от формирования пространственного восприятия, пространственного гнозиса, возможности зрительного соотнесения своих действий и их результатов, результатов действий и образца.

Сформулировав этот вывод, мы приходим к пониманию необходимости развития зрительного и пространственного гнозиса при формировании мелкой моторики рук. И наилучшим способом развития моторных и зрительных навыков является изобразительная деятельность.

1.4. Анализ компонентов развития мелкой моторики в программах дошкольного образования

Проанализировав программы дошкольного образования в части развития моторных навыков, мы приходим к выводу, что наиболее распространённые программы (Васильевой, Гербовой, Комаровой, Вераксы) не предусматривают систематическую работу по развитию навыков мелкой моторики.

При этом в целом моторному развитию детей уделяется большое внимание. Но речь идёт главным образом об обучении определённым спортивным движениям – ходьба, бег, корпусные упражнения, прыжки, метания, лазания и ползания и т.д.

В программе М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой большое внимание уделяется развитию движений, причём, достаточно жёсткие нормативы задаются уже с 2-3 летнего возраста. Расписано большое количество видов необходимых упражнений с количественными и качественными показателями.

В отношении мелкой моторики: для младших дошкольников предполагается предоставлять возможность самостоятельно играть с дидактическими игрушками, мелким и крупным строительным материалом, пластмассовыми конструкторами (типа «Лего»), пользуясь умениями, полученными на занятиях. Вместе с детьми сооружать большие постройки (дом с забором и т.д.). В качестве дополнительного материала использовать

игрушки соответствующего размера. В летнее время на прогулке проводить игры с природными материалами. Сочетать игры с песком с играми со строительным материалом, игры с водой с сюжетными играми. Учить детей выкладывать камешками, ракушками, шишками изображенные взрослым на песке знакомые фигуры. Поощрять самостоятельное включение детьми в сюжетные игры природного материала в качестве предметов-заместителей (листик — тарелка). Развивать мелкую моторику рук в действиях с портновскими крупными кнопками, молниями, шнуровками и т. п.

Для старших дошкольников развитие мелкой моторики предполагается в контексте занятий по декоративной лепке или рисованию. Однако какой-либо отдельной программы по развитию мелкой моторики нет.

Программа «От рождения до школы» содержит достаточно большой перечень упражнений на развитие движений, однако они носят скорее рекомендательный характер. Некоторые из этих упражнений достаточно спорны: например, старшим дошкольникам предлагается бег на 80-120 метров, в то время как другие источники советуют ограничиться расстоянием не более 35 метров.

Для развития мелкой моторики в рамках данной программы предполагается применять дидактические игры со шнуровками, крючками, пуговицами и молниями. Развитие мелкой моторики рук предполагается как один из элементов развития детей с ОВЗ. Кроме того, мелкая моторика развивается в процессе занятий по развитию речи. Однако конкретизации способов развития мелкой моторики нет.

Менее распространённые программы уделяют большее значение развитию мелкой моторики.

Программа «Истоки», разработанная под руководством А. Запорожца ориентируется не столько на конкретные нормативы, сколько в целом на гармоничность психомоторного развития ребёнка. Программой предусмотрено выполнение ребёнком основных движений. Однако при этом внимание уделяется его эмоциональному состоянию во время выполнения

движений, психомоторной координации, а не выполнению ряда нормативов как таковых.

В программе даны ориентиры выполнения движений для разных возрастных групп, но они носят в большей степени качественный, чем количественный характер.

Итоговый мониторинг состоит из 5 тестов:

- переключивание пальцами мелких предметов
- сохранение статического равновесия
- бег с преодолением препятствий
- подбрасывание и ловля мяча
- прыжок в длину с места

Таким образом, подход А. В. Запорожца достаточно близок к подходу Н. И. Озерского, который определял психомоторный возраст по выполнению движений, требующих моторных координаций.

Рассмотрим программу С. Г. Шевченко, предназначенную для работы с детьми с ЗПР. В данной программе обозначено понимание взаимосвязи между развитием мелкой моторики и речи, обусловленность мелкой моторики развитием зрительного гнозиса, важность развития мелкой моторики в коррекционно-развивающей деятельности. В программе достаточно большое внимание уделяется предметной деятельности, изобразительной деятельности, сенсорным навыкам. Но как таковой системы развития моторного праксиса опять же нет.

Таким образом, можно отметить, что программы дошкольного образования в той или иной степени включают в себя упражнения на развитие навыков мелкой моторики, но комплексной программы развития мелкой моторики нет ни в одной из программ.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. База исследования. Контингент детей

Эксперимент проводился на базе МБДОУ Комбинированного вида № 351 города Екатеринбурга Железнодорожного района в период с 19.01 по 07.03.2017 г.

В эксперименте приняли участие дошкольники в возрасте от 5 до 6 лет с задержкой психического развития, всего - 10 человек.

Таня М., 5 лет

Трофим У., 6 лет

Алексей С., 6 лет

Илья Т., 5 лет

Саша М, 6 лет

Фарид З., 6 лет

Маша С, 5 года

Даниэль С., 6 лет

Вера Б., 5 лет

Савелий С., 6 лет

В исследовании было три девочки и семь мальчиков. Детей в возрасте пяти лет 4 человека, а детей в возрасте шести лет – 6 человек. У большинства детей (80%) полные семьи, неполная семья лишь у 20%.

Адаптация у всех детей в группе хорошая, поскольку все дети ранее посещали дошкольные учреждения. Культурно - гигиенические навыки сформированы по возрасту у всех детей.

В контакт со взрослыми и детьми вступают достаточно быстро 6 детей, остальные 4 человека, постепенно. Мальчики достаточно активны, порой упрямы и импульсивны, но быстро отходчивы.

Запас общих представлений, о себе и ближайшем окружении несколько отстает в формировании от возрастной нормы у всех детей. Дети называют свое имя и возраст, сколько лет будет через год, но отчество родителей назвать не могут. 8 детей испытывают сложности в установлении родственных связей, не называют домашний адрес, город в котором живут.

Ориентировка в пространстве и времени, у наших детей, сформирована недостаточно: последовательность «части суток» затруднена, времена года знают, но последовательность не устанавливают.

Все дети в группе умеют составить целостный образ, выделяют фигуры на фоне, различают цвета основного спектра и их оттенки. Знают основные геометрические фигуры.

Внимание у всех детей неустойчивое. Дети испытывают трудности сосредоточения на объекте. Объем внимания снижен. На занятиях по окружающему миру большая часть пассивна, на занятиях по математике и обучению грамоте необходимо стимулировать, обращать внимание на текущие вопросы.

У всех детей имеются трудности в произношении звуков. Речь грамматически неправильна.

Работоспособность у наших испытуемых снижена, часто зависит от вида задания. Дети не всегда контролирует свою деятельность. Мотивация снижена.

В целом, дети были доброжелательны, проявили интерес к занятиям. В ДООУ большинство детей ходили без пропусков, большие пропуски были у Фариды З., в связи с простудными заболеваниями.

2.2. Описание методик

1. Методика «Домик» (Н. И. Гуткина)

С помощью методики «Домик» (Н. И. Гуткина) мы определяли не только способность ребенка копировать сложный образец, а так же способность выявить умение ребенка ориентироваться на образец и определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Методика рассчитана на детей 5—10 лет и может использоваться при определении готовности детей к школьному обучению.

Подробное описание методики представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 1 (см. Приложение 1).

2. Проба на перебор пальцев (А. Л. Сиротюк)

Проба на перебор пальцев проводилась следующим образом: ребенок на двух руках одновременно соприкасает последовательно большой палец с остальными. Сначала движения выполняются от указательного пальца к мизинцу, затем от мизинца к указательному пальцу. Оценивается точность, дифференцированность движений пальцев и способность к переключению с одного движения на другое (отсутствие застреваний). Каждая синкинезия штрафует одним баллом.

Критерии оценки:

- 5 баллов — правильно и быстро;
- 4 балла — правильно, но медленно;
- 3 балла — дезавтоматизация движений на истощении;
- 2 балла — персеверации (повторение) на истощении;
- 1 балл — выраженные персеверации (застреваемость на отдельных позах).

3. Проба пальцевого гнозиса и праксиса (А. Л. Сиротюк)

Ребенку предлагается, не глядя на свою руку, вслед за экспериментатором воспроизводить различные положения пальцев:

Все пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь повернута вперед;

1-й палец поднят вверх, остальные собраны в кулак;

указательный палец выпрямлен, остальные собраны в кулак;

2-й и 3-й пальцы расположены в виде буквы Y;

2-й и 5-й пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак;

2-й и 3-й пальцы скрещены, остальные собраны в кулак;

2-й и 3-й пальцы выпрямлены и расположены в виде буквы Y, а 1, 4 и 5-й пальцы собраны в кулак («зайчик»);

1-й и 2-й пальцы соединены кольцом, остальные выпрямлены.

Оценивается положение каждой позы в штрафных баллах:

поза не выполнена — 1 балл;

поза воспроизведена не точно — 0,5 баллов;

замедленное воспроизведение позы (поиск нужных движений) — 1 балл;

поиск нужных движений продолжается от 10 до 30 с — 2 балла;

поиск нужных движений продолжается более 30 с — 3 балла.

4. Тест Керна-Йерасика

Для определения уровня графомоторных навыков использовался тест Керна-Йерасика, состоящий из 3 элементов:

- а. Рисунок мужчины
- б. Копирование текста
- с. Копирование точечного рисунка

Подробное описание методики представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 2.

5. Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)

Методика представляет собой задание на проведение ребенком линий, соединяющих разные элементы рисунка. Методика позволяет определить уровень развития точности движений, степень подготовленности руки к

овладению письмом, сформированность внимания и контроля за собственными действиями. Ширина дорожек подбирается так, чтобы была достаточно трудна, но доступна ребенку. Тип дорожек усложняется от первой к последней.

Инструкция для ребенка: Проведи прямые линии по середине дорожки, не отрывая карандаш от листа бумаги и не съезжая с дорожки (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 3).

Уровень выполнения считается высоким, если выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается от листа не более 3 раз. Выше среднего, если был выход за дорожку, карандаш отрывается от листа не более 3 раз. Средний уровень, если было два выхода за дорожку, карандаш отрывался от листа не более 4 раз, дорожка не ровная, дрожащая. Ниже среднего, если карандаш отрывался более 4 раз, линии дрожащие, прерывистые, линии очень слабые или с очень сильным нажимом. Низкий — три и более выходов за пределы "дорожки", неровная, дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, рвущим бумагу, многократное проведение по одному и тому же месту рисунка.

2.3. Интерпретация результатов эксперимента

1. Методика «Домик» (Н. И. Гуткина)

Методика «Домик» позволила определить умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки. Результаты представлены в таблице 1.

Сенсомоторная координация у дошкольников с ЗПР

| Имя ребенка | Отсутствие какой-либо детали рисунка (4 балла) | Увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза (3 балла за каждую деталь) | Неправильно изображенный элемент рисунка (3 балла) | Неправильное расположение деталей в пространстве рисунка (1 балл) | Отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления (1 балл) | Разрывы между линиями (1 б) | Залезание линий одна за другую (1 б) | Хорошее выполнение (0 б) |
|--------------------|---|---|---|--|---|------------------------------------|---|---------------------------------|
| Таня | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Трофим | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Леша | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Илья | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Саша | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Фарид | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Маша | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Даниэль | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Вера | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Савелий | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | |

Из таблицы видно, что при выполнении методики «Домик» все дети допустили ошибки.

У многих детей отсутствуют детали рисунка, в основном – штриховка и мелкие детали рисунка (дым, труба, ступеньки, окошки). Встречается увеличение деталей рисунка, у большинства неправильно скопировано левая часть заборчика. Есть и увеличение деталей рисунка. Очень мелкие рисунки и неправильное положение на листе показали Леша и Илья.

Показатели сенсомоторной координации у дошкольников с ЗПР можно увидеть на рисунке 5.



Рис. 5. Показатели сенсомоторной координации у дошкольников с ЗПР

По результатам методики «Домик» удалось выявить, что у дошкольников с ЗПР нарушена сенсомоторная координация и плохо развита мелкая моторика руки. Так же, в процессе эксперимента выявлено, что у детей с ЗПР слабо развито произвольное внимание, пространственное восприятие, дети не могут работать с образцом, точно следовать ему, ориентироваться на образец в своей работе.

2. Проба на перебор пальцев. Проба пальцевого гнозиса и праксиса

Методика позволяет выявить динамику, темп работоспособности, уровень развития тонкой моторики, координацию движений.

Результаты тестов на развитие мелкой моторики отражены в Таблице 2. Наилучший результат – 5, наихудший – 1.

Таблица 1

Результаты проб на развитие мелкой моторики (5- очень высокий, 1- очень низкий)

| | Таня | Трофим | Леша | Илья | Саша | Фарид | Маша | Даниэль | Вера | Савелий |
|--------------------------|------|--------|------|------|------|-------|------|---------|------|---------|
| Проба на перебор пальцев | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|-----|-----|-----|-----|---|---|---|-----|
| Проба пальцевого гнозиса и праксиса | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Итоговая оценка | 2 | 2 | 3,5 | 4,5 | 3,5 | 3,5 | 2 | 2 | 2 | 4,5 |

Таблица показывает, что уровень развития мелкой моторики так же достаточно низкий – из 10 детей только 2 показали высокий результат, 3 показали средний результат и 5 – низкий.

Графически результаты тестов на развитие мелкой моторики представлены на рис. 6.

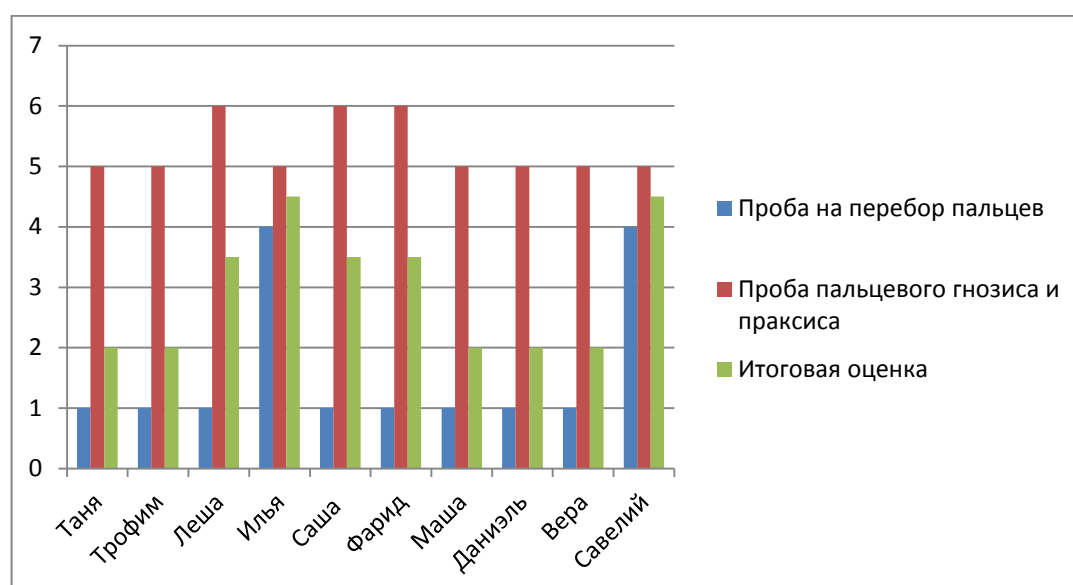


Рис.6. Результаты тестов на развитие мелкой моторики (5- очень высокий, 1- очень низкий)

Как показывает таблица, у большинства детей уровень развития мелкой моторики – низкий.

3. Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)

Методика позволила определить уровень развития точности движений, степень подготовленности руки к овладению письмом, сформированность внимания и контроля за собственными действиями у дошкольников с ЗПР. Результаты представлены на рисунке 7.

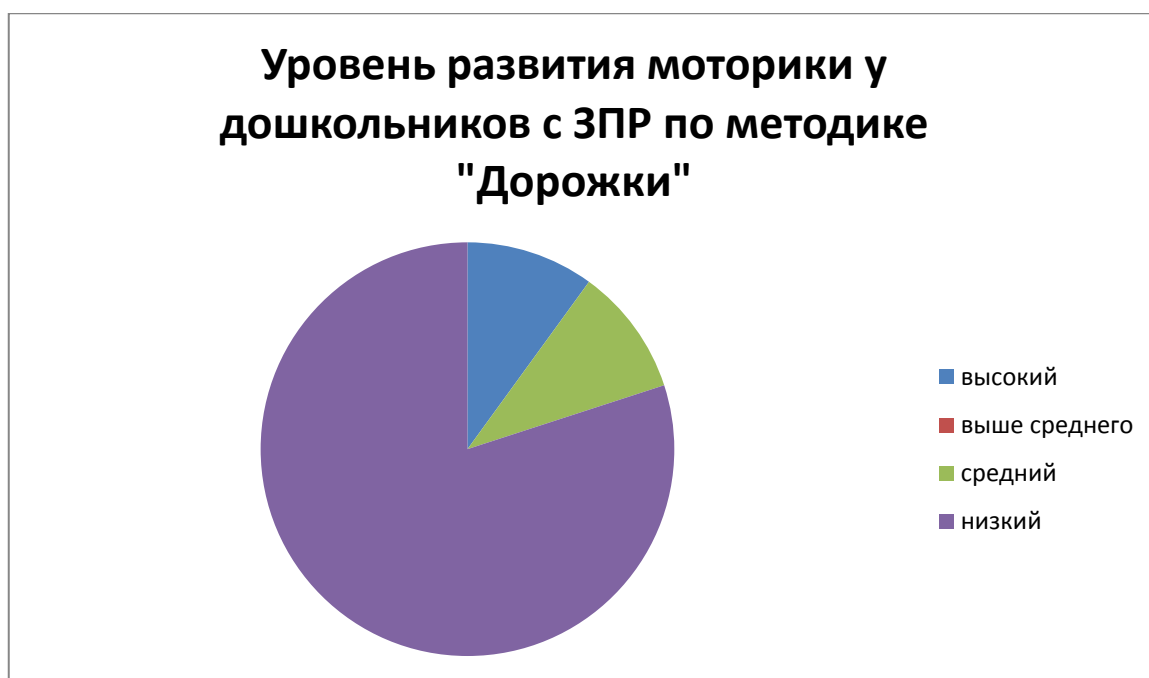


Рис. 7. Уровень развития моторики у дошкольников с ЗПР по Методике «Дорожки»

Проанализировав выполненную работу по методике «Дорожки», можно сделать вывод, что у детей с ЗПР, отмечается низкий уровень подготовки руки к овладению письмом, не сформировано внимание и контроль за собственными действиями. Тип дорожек усложняется от первой до последней, и их ширина подобрана так, чтобы она была достаточно трудна, но доступна ребенку. Несколько детей пропустили узкую прямую дорожку, не проводя в ней линию, почти все дети провели лишние линии между дорожками. При проведении линии по дорожке на зигзаге и дуге у детей получились неровные дорожки, так как дети торопились и забыли о других условиях задачи.

Из 10 обследуемых детей высокий уровень показал один ребенок (Савелий), 1 ребенок – средний уровень. Остальные дети хоть и правильно выполнили условия и провели правильно дорожки, но выходили за пределы "дорожки", линии их неровные, прерывистые, встречается повторное проведение по одному и тому же месту.

5. Тест Керна-Йерасека

Все три задания графического теста Керна-Йерасека выявили развитие тонкой моторики руки и координацию зрения и движений рук. Результаты теста Керна-Йерасека отражены в таблице. Оценка 5 означает самый низкий уровень готовности, 1 – наиболее высокий, говорить о готовности к школе можно при уровне от 3 баллов.

Таблица 3

Результаты теста Керна-Йерасека у дошкольников с ЗПР

| | Таня | Трофим | Леша | Илья | Саша | Фарид | Маша | Даниэль | Вера | Савелий |
|------------------------|------|--------|------|------|------|-------|------|---------|------|---------|
| Рисунок мужской фигуры | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| Списывание текста | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Срисовывание точек | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| Итоговая оценка | 15 | 15 | 13 | 14 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 13 |

При выполнении работы некоторые дети не следовали инструкции, располагали фигуры на листе неверно, это еще раз подтверждает то, что ребенок с ЗПР не может ориентироваться в своей работе на образец, он не может четко следовать инструкции и контролировать свои действия.. Тест показал низкую школьную зрелость и готовность ребенка к обучению в школе.

Графически результаты теста представлены на рис.8.

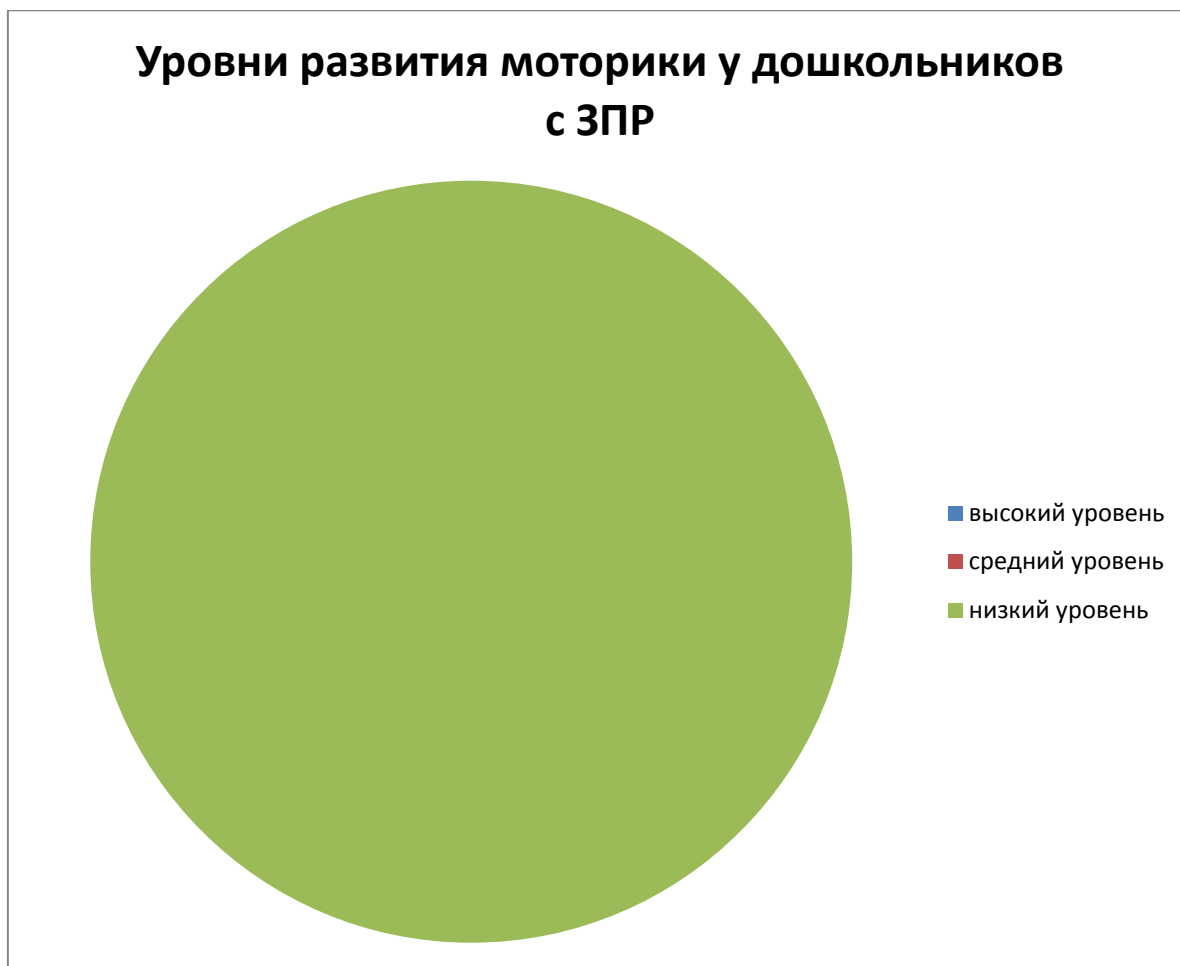


Рис. 8. Уровни развития моторики у дошкольников с ЗПР

3-6 баллов – у него высокий уровень готовности к школе;

7-12 баллов – средний уровень;

13-15 баллов – низкий уровень готовности, ребенок нуждается в дополнительном обследовании интеллекта и психического развития.

У 100 % детей наблюдается низкий уровень развития мелкой моторики рук

Итак, в ходе эксперимента, мы изучили теоретический аспект о развитии мелкой моторики у дошкольников с ЗПР, выявили их особенности.

На основании проведенной первичной диагностики можно сделать вывод, что у детей с ЗПР имеют различные степени нарушения развития мелкой моторики рук. Отмечается неточная координация и общая недостаточность движений, дети часто оказываются не в состоянии правильно держать ручку, карандаш, ограничивать свои движения пределами

строки, чертить ровные линии. Из этого можно сделать следующий вывод: для коррекции всех недостатков необходима постоянная работа по развитию мелкой моторики, что фактор развития мелкой моторики является важнейшим фактором развития графомоторных навыков, которые в свою очередь определяют готовность к школе.

На основании диагностики развития мелкой моторики и координации движений детей с ЗПР развития можно сделать выводы.

1. Мелкая моторика и координация движений дошкольников с ЗПР развита слабо.
2. Необходимо начинать проводить диагностику развитости мелкой моторики у детей с ЗПР с 4 - 5 лет для разработки коррекционной программы по совершенствованию тонких движений рук.
3. Проводить работу по развитию мелкой моторики и координации движений необходимо на всех режимных моментах обучения в детском саду на протяжении всего периода обучения.

Следовательно, необходимо провести коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей с ЗПР.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

3.1. Нетрадиционные техники рисования как средство развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития

Существует несколько подходов развития мелкой моторики рук у дошкольников. Рассмотрим их ниже.

Первый подход - основан на создании вокруг ребёнка специальной развивающей среды. Этот подход активно использовала М. Монтессори [31].

Второй подход - развитие мелкой моторики в процессе игровой и продуктивной деятельности. Это может быть театральная, художественная деятельность, оригами, бисероплетение, конструирование.

Третий подход опирается прежде всего, непосредственно на пальчиковые игры и пальчиковую гимнастику.

Четвёртый подход – в большей степени вписывается в рамки подготовки к школе и более актуален для детей старшего дошкольного и предшкольного возраста. Он может объединять различные элементы вышеописанных 3 подходов, но при этом в рамках этого подхода используются формы занятий, похожие на школьные.

Пятый, нейропсихологический подход - ребёнку дают специальные упражнения, направленные на развитие дефицитарных функций. При этом в рамках развития мелкой моторики производится так же коррекция других психических функций.

В последнее время появился интерес к применению техник нетрадиционного рисования среди дошкольников.

Средства нетрадиционного рисования включают в себя самые разные способы получения изображения: пальчиковые краски, растирание мела, рисование губкой, подкрашенной мыльной пеной, деятельность с использованием природных материалов, обрывание бумаги, в старшем возрасте можно использовать такие техники, как кляксография, монотипия, рисование с помощью подручных средств – ниток, верёвочек.

Т.Б. Байназарова и А. Д. Сыздыкбаева [4] советуют применять в среднем дошкольном возрасте такие методы, как: оттиск отпечатками из картофеля, тычок жесткой полусухой кистью; печать поролоном; печать пробками; восковые мелки + акварель; свеча + акварель; отпечатки листьев; рисунки из ладошки; рисование ватными палочками; волшебные веревочки.

В старшем дошкольном возрасте: рисование песком; рисование мыльными пузырями; рисование мятой бумагой; кляксография с трубочкой; монотипия пейзажная; печать по трафарету; монотипия предметная; кляксография обычная; пластилинография.

Е. В. Величко [11] описывает ряд художественных техник, применимых во время прогулок – рисование ногами на мокром асфальте, рисование бутылочкой-брызгалкой, поливка нарисованных на асфальте цветов, рисование водой с помощью пульверизатора и трафарета, граффити и т.д. Такие виды рисования оказывают ещё и закаляющее воздействие.

Как указывает С. В. Найдун [34], художественная деятельность является синтетической и сочетает в себе особенности зрительного восприятия, моторной координации, речи, мышления, памяти. И именно в этом заключается особая ценность художественной деятельности при развитии моторных функций у детей с ЗПР.

Ещё одним преимуществом является многовариантность техник. Дети пробуют рисовать предметы руками (ладонью, пальцами, кулаком, ребром ладони), получать изображения с помощью подручных средств (ниток, веревок, полых трубочек), с помощью природного материала (листьев деревьев) и т.п. При непосредственном контакте пальцев рук с краской дети

познают ее свойства: густоту, твердость, вязкость, идет ознакомление с новыми цветами, их оттенками при смешивании.

При этом идёт освоение новых движений, новых тактильных ощущений.

Необычность рисования даёт толчок к развитию воображения, а воображение в свою очередь повышает мотивацию к деятельности.

Таким образом, проанализировав техники нетрадиционного рисования мы приходим к выводу, что именно нетрадиционные художественные техники имеют особое значение для коррекционной работы среди детей с ЗПР.

Техники нетрадиционного рисования развивают зрительный гнозис, дают возможность использовать самые разнообразные техники и различные виды моторной деятельности, формируют целеполагание и планирование.

3.2. Коррекционная программа

Для развития мелкой моторики у старших дошкольников с ЗПР была разработана программа, на основе «Цветные ладошки» И.А. Лыковой [30] .

С детьми проводилась работа с использованием нетрадиционных техник рисования.

Программа осуществлялась в игровой форме с помощью специально подобранных заданий.

Программа рассчитана на 14 часов, всего 14 занятий по 30 минут.

План занятий приведён в таблице 4.

План занятий нетрадиционным рисованием

| № | Тема | Цель |
|----|---|--|
| 1 | «Бабочка» (рисование пальчиком) | Знакомить с творческим процессом – рисование пальчиком. Закреплять знание цветов (красный, жёлтый). Поддерживать интерес к изобразительной деятельности. Учить радоваться полученному результату. |
| 2 | «Гусеница» (прижми и отпечатай, пробка) | Учить рисовать пробками, прикладывая их к листу. Закрепить знание цветов (зелёный, чёрный); развивать чувство ритма, воображение. |
| 3 | «Ёжик» (тычок, кисть) | Учить детей закрашивать по контуру тычком; закреплять представление о цвете (чёрный); учить находить сходство с игрушкой и радоваться полученному результату. |
| 4 | «Рябина» (рисование пальчиком) | Учить детей рисовать кисточкой веточку рябины. Продолжать учить рисовать пальчиком ягоды. |
| 5 | «Цыплёнок» (крышка) | Учить детей рисовать крышками, прикладывая их к листу, закреплять название домашних птиц и их детёнышей, место обитания, учить радоваться полученному результату. |
| 6 | «Украсим рукавичку» (ватная палочка, тычок) | Учить детей самостоятельно подбирать подходящие цвета, обводить точками нарисованный карандашом контур ватной палочкой с гуашью, украшать изделие точками, нарисованными ватной палочкой. |
| 7 | «Друзья для ёжика» (ладошка) | Продолжать учить детей рисовать ладошкой и пальчиком, добиваясь сходства с ежом, закрепить знания детей о повадках ежа. |
| 8 | «Ёлка» (тычок) | Продолжать учить детей методом тычка. Закреплять представление о цветах (зелёный, коричневый) и умение правильно держать кисть. |
| 9 | «Чашка» (ватная палочка) | Продолжать учить самостоятельно, подбирать подходящие цвета, обводить точками нарисованный карандашом контур ватной палочкой с гуашью, украшать изделие точками. |
| 10 | «Снеговик» (рисование пальчиками) | Учить внимательно, рассматривать образец и следовать ему, закреплять умения рисовать пальчиками круг. |
| 11 | «Тюльпан» (ладошка) | Продолжать учить рисовать ладошкой, кончиками пальцев, набирать краску; закреплять представление о цвете (зелёный, красный). Поддерживать интерес к изобразительной деятельности. Учить радоваться полученному результату. |
| 12 | «Воздушные шары» (крышка) | Продолжать учить рисовать крышками, прикладывая их к листу, закрепить знание цветов (красный, жёлтый). Продолжать учить выполнять работу аккуратно. |

| | | |
|----|--|---|
| 13 | «Божья коровка» (пробка, ватная палочка) | Продолжать закреплять умение рисовать крышками, аккуратно пользоваться ватной палочкой, ставя точки, радоваться полученному результату. |
| 14 | «Жучок» (крышка) | Продолжать закреплять умение рисовать крышками, прикладывая их к листу, закреплять знание цветов (коричневый, чёрный), радоваться полученному результату. |

Помимо непосредственно нетрадиционных техник рисования, на занятиях проводилась вспомогательная работа, которая включала в себя следующие компоненты:

1. Освоение предметных действий (действия с красками, нитками, верёвочками, прорисовывание контуров в ёмкости с песком, выкладывание контуров из верёвочки, выгибание из проволочки)

Использовалась также проволока для выгибания фигур людей и животных.

2. Проведение пальчиковой гимнастики. Работа проводилась по методике «Пальчиковые шаги» В.М. Кириченко в режимных моментах, в середине занятия. Методика представляет собой набор упражнений на развитие пальцевой моторики и координации. Детям предлагается ряд сюжетов, где ребёнок должен сделать шаги пальцами по дорожке, лестнице, кружочкам и т.д. Работа проводилась в 4 этапа. Подробное описание представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 4.

3. Вне занятий в саду была создана развивающая среда с пособиями Монтессори – застёжками, кнопками, пуговицами, применялись игры с песком, крупами и т.д.

4. Проводились также занятия на развитие графомоторных навыков – прохождение лабиринтов, штриховки и т.д. Однако они воспринимались детьми хуже и были менее результативны, чем занятия рисованием. Тем не менее, в результате занятий рисованием у детей стали лучше получаться и

эти упражнения и к концу занятий даже появилась мотивация к их выполнению.

Таким образом, была создана система развития навыков мелкой моторики, в основе которой лежали занятия нетрадиционными техниками рисования.

3.3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента

В результате проведения занятий удалось добиться следующих результатов (см. Таблицу 5).

Таблица 5

Результаты теста Керна-Йерасека на контрольном этапе (1 – очень высокий уровень готовности к школе, 5 – очень низкий)

| | Таня | Трофим | Леша | Илья | Саша | Фарид | Маша | Даниэль | Вера | Савелий |
|------------------------|------|--------|------|------|------|-------|------|---------|------|---------|
| Рисунок мужской фигуры | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 2 |
| Списывание текста | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 | 2 |
| Срисовывание точек | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 | 2 |
| Итоговая оценка | 3 | 2.3 | 2 | 2 | 3.3 | 2.3 | 5 | 3.3 | 5 | 2 |

Сравнивая результаты, полученные до коррекционных занятий и после, оказалось, что практически все дети показали готовность к школе. При этом 5 детей показали высокий уровень графомоторных навыков, 3 – средний, у 2 детей, динамики не наблюдается. Наглядно это можно увидеть на рисунке 8:

Графически результаты теста представлены на рис.9.

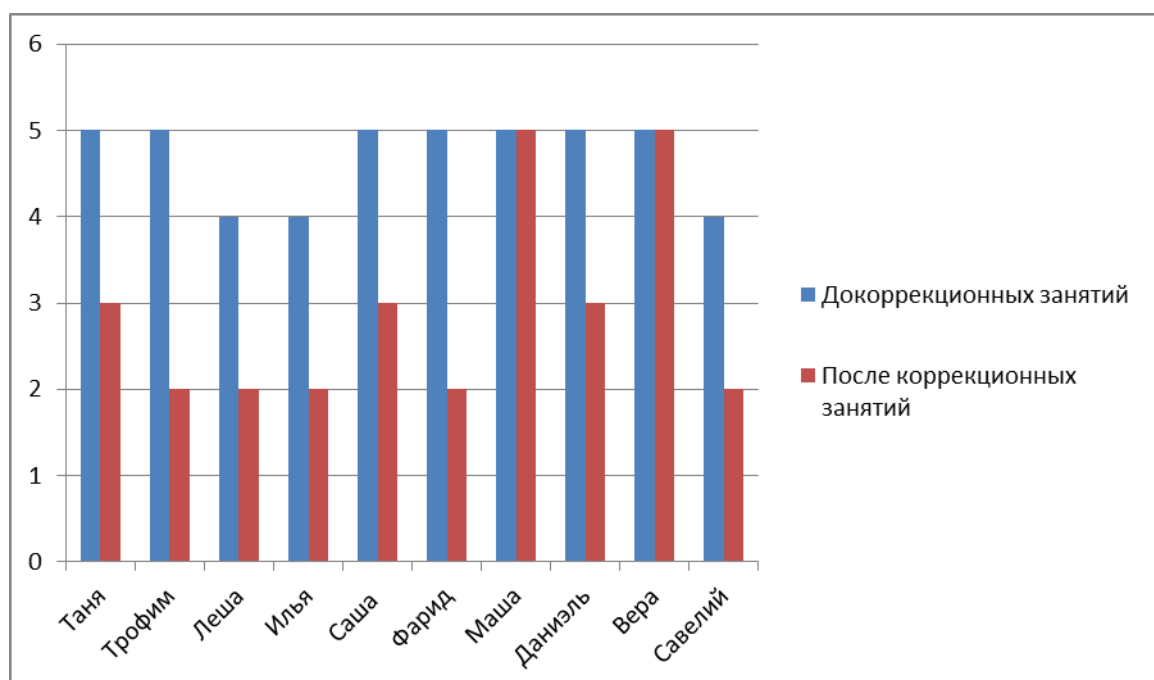


Рис.9. Результаты теста Керна-Йерасека на контрольном этапе (1 – очень высокий уровень готовности к школе, 5 – очень низкий)

После коррекционных занятий наблюдаются изменения в показателях, что указывает на положительную динамику. Поэтому, в дальнейшем, необходимо продолжить коррекционные занятия на развитие мелкой моторики.

После коррекционных занятий по методике «Домик» были выявлены следующие показатели: умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки. Результаты представлены в таблице 6.

Сенсомоторная координация у дошкольников с ЗПР

| Имя ребенка | Отсутствие какой-либо детали рисунка (4 балла) | Увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза (3 балла за каждую деталь) | Неправильно изображенный элемент рисунка (3 балла) | Неправильное расположение деталей в пространстве рисунка (1 балл) | Отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления (1 балл) | Разрывы между линиями (1 б) | Залезание линий одна за другую (1 б) | Хорошее выполнение (0 б) |
|-------------|--|--|--|---|--|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Таня | | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Трофим | | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Леша | | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Илья | | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Саша | | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Фарид | | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Маша | | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Даниэль | | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | |
| Вера | | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Савелий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы видно, что при выполнении методики "Домик" дети меньше допускали ошибки.

У большинства детей отмечалось отсутствие «Залезание линий одна за другую», улучшился показатель «отсутствуют детали рисунка»: все дети нарисовали все детали. Сохраняется «увеличение деталей рисунка».

Показатели сенсомоторной координации у дошкольников с ЗПР можно увидеть на рисунке 10.

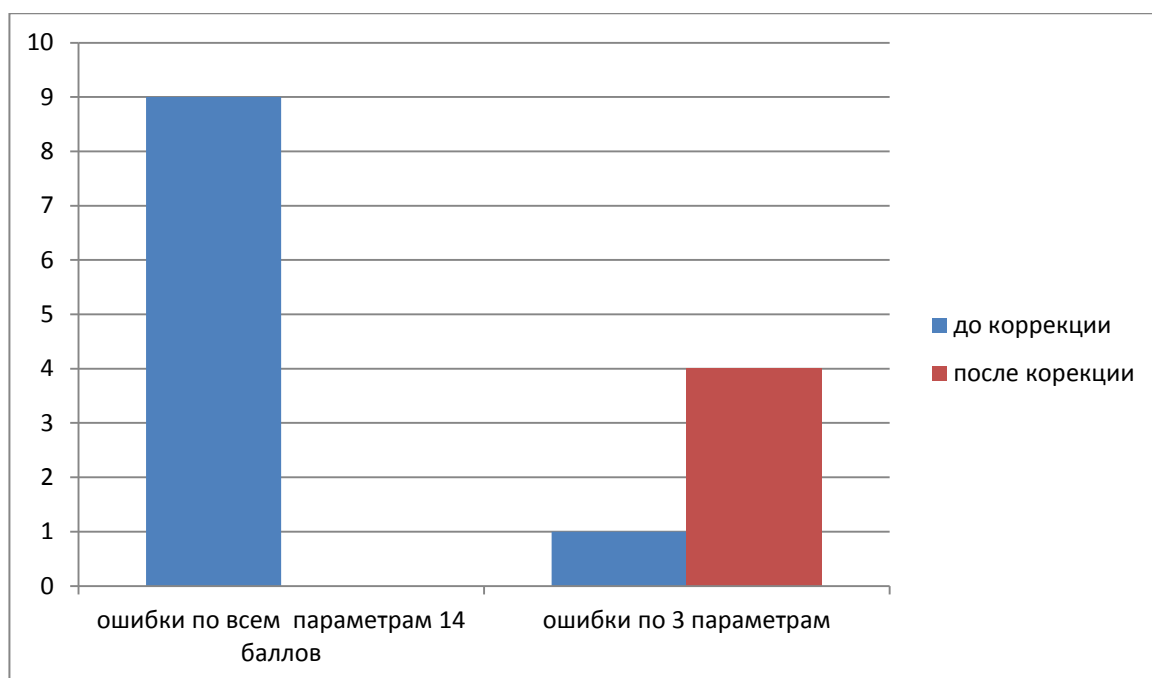


Рис.10. Показатели сенсомоторной координации у дошкольников с ЗПР

4. Проба на перебор пальцев. Проба пальцевого гнозиса и праксиса

После проведения коррекционных занятий, Методика показала следующие результаты

Результаты тестов на развитие мелкой моторики отражены в Таблице 7. Наилучший результат – 5, наихудший – 1.

Таблица 7

Результаты проб на развитие мелкой моторики (5- очень высокий, 1- очень низкий)

| | Таня | Трофим | Леша | Илья | Саша | Фарид | Маша | Даниэль | Вера | Савелий |
|-------------------------------------|------|--------|------|------|------|-------|------|---------|------|---------|
| Проба на перебор пальцев | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 |
| Проба пальцевого гнозиса и праксиса | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Итоговая оценка | 4 | 5 | 5 | 5 | 4.5 | 4,5 | 4 | 4 | 3.5 | 5 |

Таблица показывает, что уровень развития мелкой моторики несколько повысился.

Графически результаты тестов на развитие мелкой моторики представлены на рис. 11

Результаты тестов на развитие мелкой моторики (5- очень высокий, 1- очень низкий)

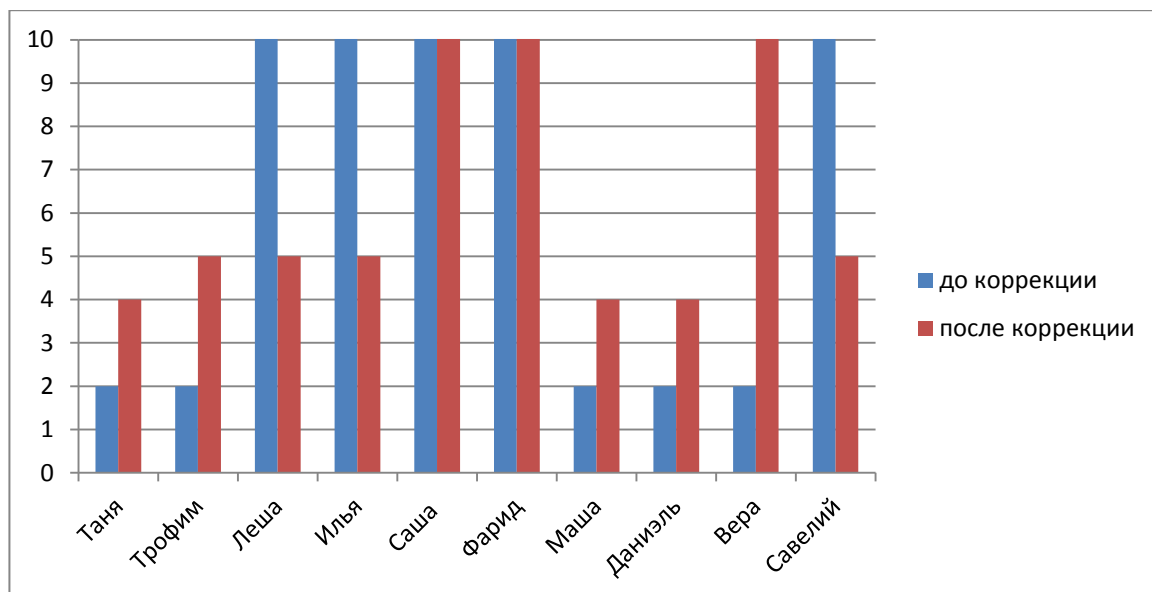


Рис.11. Результаты тестов на развитие мелкой моторики

Как показывает таблица, у большинства детей Уровень развития мелкой моторики – низкий.

4.Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)

После коррекционных занятий, Методика позволила определить уровень развития точности движений, степень подготовленности руки к овладению письмом, сформированность внимания и контроля за собственными действиями у дошкольников с ЗПР. Результаты представлены на рисунке 12.

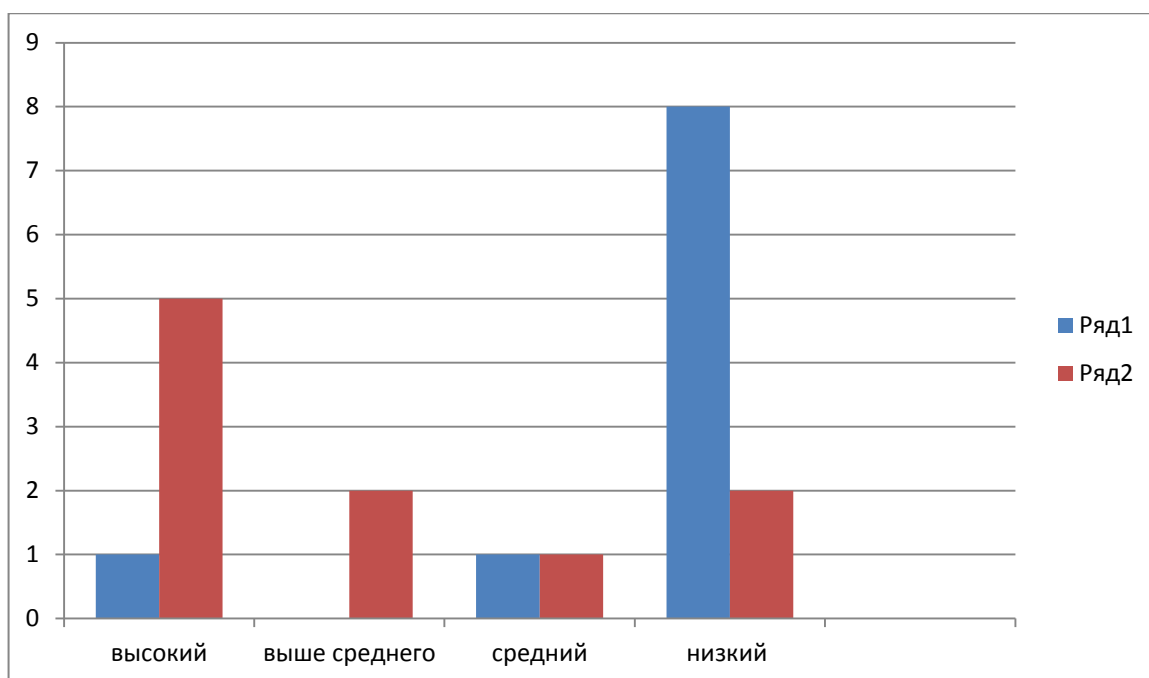


Рис.12. Сформированность внимания и контроля за собственными действиями у дошкольников с ЗПР

Проанализировав выполненную работу по методике "Дорожки", можно сделать вывод, что у детей с ЗПР, отмечается повышение высокого уровня подготовки руки к овладению письмом, дети перестали пропускать узкую прямую дорожку, проводят в ней линию, почти все дети прекратили проводить лишние линии между дорожками. При проведении линии по дорожке на зигзаге и дуге у детей получились ровные дорожки, дети уже не торопились и выполнили условия задачи.

Из 10 обследуемых детей высокий уровень отмечается у 5 детей, повысился и средний уровень.

Итак, мы видим значительные улучшения у всех детей, как по тестам мелкой моторики, так и по тестам готовности к школе. При этом, не смотря на то, что подготовка детей к школе велась по различным направлениям, именно в мелкой моторике был достигнут наиболее значимый прогресс .

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование теоретических источников показало, что дети с ЗПР представляют собой достаточно сложную категорию детей с искажённым развитием всех высших психических функций – памяти, внимания, воображения, речи, мышления, волевой регуляции деятельности, моторики. Такие дети нуждаются в создании особых психолого-педагогических условий, коррекционной и компенсирующей деятельности.

Развитие мелкой моторики является ключевым психическим процессом в дошкольном возрасте.

1. Развитие мелкой моторики обуславливает уровень предметной деятельности и следовательно – наглядно-действенного мышления.

2. Развитие мелкой моторики тесно связано с речевыми функциями. Недоразвитие мелкомоторных функций фактически означает и недоразвитие речевой функции.

3. Развитие речи активизирует словесно-логическое мышление.

Уровень развития мелкой моторики определяет также сформированность зрительно-моторной координации - согласованного действия рук и глаз.

Понимание онтогенеза развития уровней движений даёт представление о причинах недостаточной сформированности мелкомоторных функций даже у старших дошкольников. К 6-7 годам у детей только заканчивается формироваться уровень С1 и начинается формироваться уровень С2.

Исследовав схему организации движения по Н.А. Берштейну, мы видим, что при отсутствии развития уровней С и D, невозможен уровень развития Е, обеспечивающий работу не только письма, но и словесно-логического мышления.

Развитие психомоторики является важным показателем готовности ребёнка к школьному обучению. Недостаточное развитие психомоторики у детей увеличивает физиологическую составляющую учебной деятельности и приводит к повышенной утомляемости.

Особенно важно развитие мелкой моторики. В школе ребёнок овладевает письменной речью, а для этого процесса принципиально важным является развитие тонких движений пальцев.

Проанализировав развитие мелкой моторики у детей в норме и с ЗПР, мы можем заключить, что развитие мелкой моторики у детей с ЗПР влияет и на развитие речи, в свою очередь формирование речевых функций влияет на развитие внутренней речи и способствует формированию словесно-логического мышления.

Кроме того, формирование моторных функций во многом зависит от формирования пространственного восприятия, пространственного гнозиса, возможности зрительного соотнесения своих действий и их результатов, результатов действий и образца.

Сформулировав этот вывод, мы пришли к пониманию необходимости развития зрительного и пространственного гнозиса при формировании мелкой моторики рук. Одной из наилучших сфер, позволяющей проводить продуктивную работу по формированию моторных и зрительных навыков является изобразительная деятельность.

Проанализировав техники нетрадиционного рисования, мы пришли к выводу, что именно нетрадиционные художественные техники имеют особое значение для коррекционной работы среди детей с ЗПР. Техники нетрадиционного рисования развивают зрительный гнозис, дают возможность использовать самые разнообразные техники, развивающие различные виды моторной деятельности, развивают целеполагание и планирование.

В ходе экспериментально-практической работы был проведён формирующий эксперимент по развитию мелкой моторики рук у

воспитанников старшей группы детского сада компенсирующего вида для детей с ЗПР.

В результате проведённого эксперимента с применением нетрадиционных техник рисования удалось добиться значительного улучшения в развитии навыков мелкой моторики.

Помимо этого, удалось добиться значительного прогресса в плане улучшения графомоторных навыков и уровня готовности к школе детей.

Таким образом, эксперимент по применению нетрадиционных техник рисования оказался успешным.

Цель исследования реализована, задачи выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, М. И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи [Текст] / М. И. Аксенова // Дошкольное воспитание, 1990. – № 8. – С. 62-65.
2. Аносова, С. А. Коррекция мелкой моторики рук методом бисероплетения [Текст] / С.А. Аносова / Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2012. – №19. – С. 67-69.
3. Аншакова, М. А. Роль пальчиковых игр в формировании мелкой моторики детей раннего возраста [Текст] / М. А. Аншакова // Обучение и воспитание: методики и практика, 2014. – №13. – С. 26-28.
4. Байназарова, Т. Б. Нетрадиционные техники рисования как путь развития творческих способностей дошкольников [Текст] / Т. Б. Байназарова, А. Д. Сыздыкбаева // Сибирский педагогический журнал, 2013. – №3. – С. 77-80.
5. Белая, А. Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников [Текст] : пособие для родителей и педагогов / А. Е. Белая, В.И. Мирясова. – М. : АСТ, 1999. – 48 с.
6. Белик, Е. Г. Рекомендации для родителей. Мелкая моторика в развитии ребенка [Текст] / Е. Г. Белик, С. П. Ефимова, М. Г. Князева. – Е. Г. Белик–Котовск, 2014. – 11 с.
7. Безруких, М. М. Как подготовить ребёнка к школе [Текст] / М. М. Безруких. – Тула : Арктоус, 2007. – 71 с.
8. Бернштейн, Н. А. О ловкости и её развитии [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М : ФиС, 1991. – 209 с.
9. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие . – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

10. Борисенко, М. Г. Наши пальчики играют (развитие мелкой моторики) [Текст] / М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина. – СПб. : Паритет, 2003. — 144 с.
11. Величко, Е. В. Нетрадиционные методы рисования как средство коррекции психомоторных нарушений у детей 3-4-х лет в домах ребенка [Текст] / Е. В. Величко // Вестн. том. гос. ун-та, 2010. – №335. – С.138-141.
12. Галкина, Г. Г. Пальцы помогают говорить. Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей [Текст] / Г. Г. Галкина, Т. И. Дубинина. – М. : Издательство «Гном и» Д., 2005. – 40 с.
13. Грайзер, Е. В. Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста [Текст] / Е. В. Грайзер. Проблемы педагогики, 2015. – №2 (3). – С. 75-77.
14. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности [Текст] / Г. Г. Григорьева. – М. : Логос, 2000.
15. Григорьева, Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников [Текст] : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Г. Г. Григорьева. –М. : АкадемиА, 1997.
16. Громова, О. Н. Игры – забавы по развитию мелкой моторики у детей [Текст] / О. Н. Громова, Т. А. Прокопенко. – М. : Аркти, 2015 – 132 с.
17. Гусакова, М. От скуки на все руки [Текст] / М. Гусакова Дошкольное воспитание, 1990. – № 8. – С. 89-92.
18. Давыдов, В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Логос, 2006.
19. Давыдова, И. В. Творческая направленность нетрадиционных техник рисования [Текст] / Начальная школа плюс До и После, 2005. – № 4. – С. 52-55.
20. Дубровская, Н. В. О простых материалах и необычных картинах [Текст] / Дошкольная педагогика, 2004. – №4. – С. 22-25.

21. Дьяченко, О. М. Игры и упражнения на развитие умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / О.М. Дьяченко – М., Просвещение, 1989. – 222 с.
22. Жукова, О. Развитие руки: просто, интересно, эффективно [Текст] / О. Жукова. Дошкольное воспитание, 2006. – № 11. – С. 14-16.
23. Запорожец, Н. А. Избранные психологические труды [Текст] / Н. А. Запорожец. 2 Т. – М., 1986. – 452 с.
24. Каминская, Ю. Н. Чудесные спички [Текст] / Н. Каминская. Ребенок в детском саду, 2006. – №2. – С. 42-45.
25. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга [Текст] / М. М. Кольцова. – М., 1973. – с. 98-108, 165-169.
26. Конради, А. С. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с ЗПР [Электронный ресурс]. URL : <http://infourok.ru/user/konradi-olga-aleksandrova> (дата обращения: 25.08.2017).
27. Кудрявцев, В. Двигательное воображение [Текст] / В. Кудрявцев. Дошкольное воспитание, 1989. – № 3. – С. 44-49
28. Кузнецова, Л. Н. Развитие мелкой моторики детей с помощью контурных рисунков. Овощи [Текст] / Л. Н. Кузнецова, Е. Н. Новикова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 16 с.
29. Лихошерстова, Н. А. Развитие эстетического восприятия у старших дошкольников в процессе обучения нетрадиционным художественным техникам [Текст] / Обучение и воспитание: методики и практика, 2013. – №3. – С.124-127.
30. Лыкова, И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» [Текст] / И. А. Лыкова. – М. : Цветной мир, 2011.
31. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Электронный ресурс] / К. С. Лебединская. Альманах Института коррекционной педагогики, 2005. – Альманах №9. URL

: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-kliniki-i-sistematiki> (дата обращения: 02.04.2017).

32. Монтессори, М. Дети – другие [Текст] / Пер. с нем. М. Монтессори. – М. : Карапуз, 2004. – 336 с.

33. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому [Текст] / М. Монтессори. – М. : Издат. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.

34. Моурлот, Л. И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. И. Моурлот, Л. И. Ремезова. – Самара : СГПУ, 2007. – 122 с.

35. Найдун, С. В. Состояние проблемы обучения нетрадиционным техникам рисования в художественно-творческой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С. В. Найдун // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты, 2013. – №9. – С.88-92.

36. Никитина, Я. Ю. Особенности развития моторики ребенка в различные периоды онтогенеза [Электронный ресурс] / Я. Ю. Никитина. URL : <http://nsportal.ru/shkola/estestvoznaniye/library/2012/08/30/osobennosti-razvitiya-motoriki-rebenka-v-razlichnye-periody> (дата обращения: 23.04.2017).

37. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] / под редакцией Н. М. Назаровой. – М. : Изд-во АСАДЕМА, 2000. – 586 с.

38. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для психологов и педагогов. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. — 128 с.

39. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : Феникс, 2006. — 382 с.

40. Озерецкий, Н. И. Исследование при помощи специальных тестов моторной одаренности у нормальных и аномальных детей и подростков [Текст] : тезисы доклада / Н. И. Озерецкий // Основные проблемы педологии в СССР. – Вязники : Красный печатник, 1928. – С. 170–171.

41. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.
42. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
43. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
44. Пузанов, Б. П. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998.
45. Савушкина, А. Г. Развитие мелкой моторики (пальчиковая гимнастика). Старшая группа [Текст] / А. Г. Савушкина. – Волгоград : Корифей, 2009. — 96 с.
46. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. Практическое руководство для учителей и родителей [Текст] / А. Л. Сиротюк. – Сфера, 2001. – 128 с.
47. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников [Текст] : практическое пособие / А. Л. Сиротюк. – М. : Аркти, 2008. – 66 с.
48. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М., 2003. – 282 с.

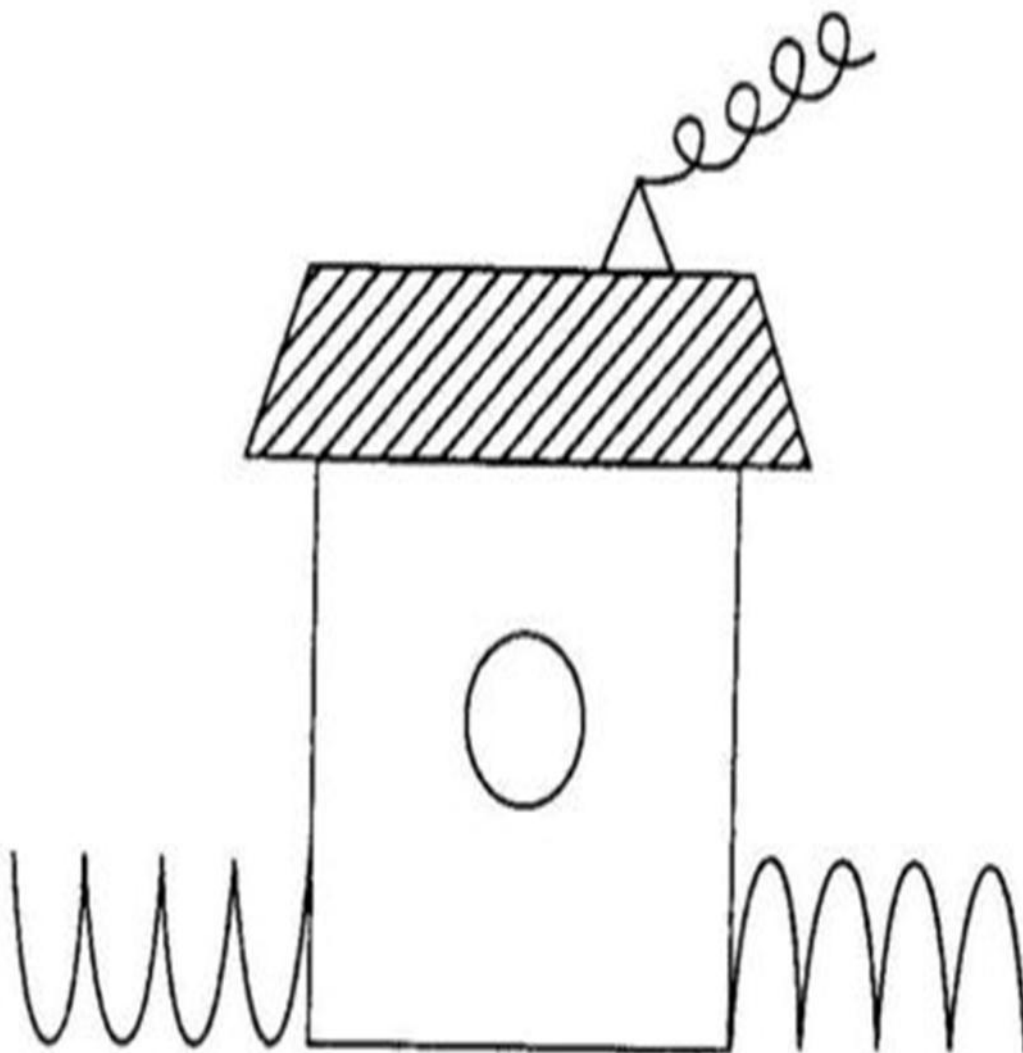
49. Соколов, Г. В. Большая книга развития мелкой моторики и быстрого обучения грамоте [Текст] / Г. В. Соколов, Е. А. Афоничева. – М. : АСТ, 2014. – 345 с.
50. Солнцева, В. А. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики у ребенка [Текст] / Т. В. Солнцева, В. А. Белова. – М. : Астрель, 2007. – 95 с.
51. Ткаченко, Т. А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи (Практическая логопедия) [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : Аркти, 2014. – 134 с.
52. Шевцова, Я. В. Результаты корреляционного анализа соотношения показателей психомоторных качеств и перцептивно-когнитивного развития у младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития [Текст] / Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология, 2014. – №1 (37). – С.161-169.
53. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – 456 с.
54. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1979. – 544 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика «Домик» (Н. И. Гуткина)

Цель исследования: определить способность ребенка копировать сложный образец. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Материал и оборудование: образец рисунка, лист бумаги, простой карандаш.



Процедура обследования

Перед выполнением задания ребенку дается следующая инструкция: «Перед тобой лежат лист бумаги и карандаш. Я прошу тебя на этом листе нарисовать точно такую картинку, как на этом листке (перед испытуемым кладется листок с изображением домика). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как на этом образце. Если ты что-то нарисуешь не так, не стирай ни резинкой, ни пальцем (необходимо проследить, чтобы у ребенка не было резинки). Надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

По ходу выполнения задания необходимо зафиксировать:

1. какой рукой рисует ребенок (правой или левой);
2. как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинки, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти;
3. быстро или медленно проводит линии;
4. отвлекается ли во время работы;
5. высказывания и вопросы во время рисования;
6. сверяет ли после окончания работы свой рисунок с образцом.

Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему предлагается проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, то может их исправить, но это должно быть зарегистрировано экспериментатором.

Обработка и анализ результатов

Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. Ошибки бывают следующими.

1. Отсутствие какой-либо детали рисунка (4 балла). На рисунке могут отсутствовать забор (одна или две половины), дым, труба, крыша, штриховка на крыше, окно, линия, изображающая основание домика.

2. Увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка (3 балла за каждую увеличенную деталь).

3. Неправильно изображенный элемент рисунка (3 балла). Неправильно могут быть изображены колечки дыма, забор, штриховка на крыше, окно, труба. Причем если неправильно нарисованы палочки, из которых состоит правая (левая) часть забора, то 2 балла начисляется не за каждую неправильно изображенную палочку, а за всю правую (левую) часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящего из трубы, и к штриховке на крыше дома: 2 балла начисляется не за каждое неправильное колечко, а за весь неверно скопированный дым; не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом.

Правая и левая части забора оцениваются отдельно: так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибки (или наоборот), то испытуемый получает за нарисованный забор 2 балла; если же допущены ошибки и в правой, и в левой части, то испытуемый получает 4 балла (за каждую часть по 2 балла). Если часть правой (левой) стороны забора скопирована верно, а часть неверно, то за эту сторону забора начисляется 1 балл; то же самое относится и к колечкам дыма, и к штриховке на крыше: если только одна часть колечек дыма срисована правильно, то дым оценивается 1 баллом; если только одна часть штриховки на крыше воспроизведена верно, то вся штриховка оценивается 1 баллом. Неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку, то есть неважно, сколько будет палочек в заборе, колечек дыма или линий в штриховке крыши.

4. Неправильное расположение деталей в пространстве рисунка (1 балл). К ошибкам этого рода относятся: расположение забора не на общей с основанием домика линии, а выше ее, домик как бы висит в воздухе, или ниже линии основания домика; смещение трубы к левому углу крыши; существенное смещение окна в какую-либо сторону от центра; расположение

дыма более чем на 30° отклоняется от горизонтальной линии; основание крыши по размеру соответствует основанию домика, а не превышает его (на образце крыша нависает над домиком).

5. Отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления (1 балл). Сюда относится перекося (более чем на 30°) вертикальных и горизонтальных линий, из которых состоят домик и крыша; «заваливание» (более чем на 30°) палочек забора; изменение угла наклона боковых линий крыши (расположение их под прямым или тупым углом к основанию крыши вместо острого); отклонение линии основания забора более чем на 30° от горизонтальной линии.

6. Разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл за каждый разрыв). В том случае, если линии штриховки на крыше не доходят до линии крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждую неверную линию штриховки.

7. Залезание линий одна за другую (1 балл за каждое залезание). В случае, когда линии штриховки на крыше залезают за линии крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждую неверную линию штриховки.

Хорошее выполнение рисунка оценивается как «О» баллов. Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Но при интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5 лет почти не получают оценку «О» из-за недостаточной зрелости мозговых структур, отвечающих за сенсомоторную координацию. Если же испытуемый 10 лет получает более 1 балла, то это свидетельствует о неблагополучии в развитии одной или нескольких исследуемых методикой психологических сфер.

При анализе детского рисунка необходимо обратить внимание на характер линий: очень жирные или «лохматые» линии могут свидетельствовать, согласно имеющейся по этому вопросу литературе, о состоянии тревожности ребенка. Но вывод о тревожности ни в коем случае

нельзя делать на основании одного лишь рисунка. Возникшее подозрение необходимо проверить специальными экспериментальными методами по определению тревожности.

Методику «Домик» можно рассматривать как аналог II и III заданий теста Керна-Йирасека, а именно: срисовывание письменных букв (II задание) и срисовывание группы точек (III задание). Сопоставление результатов по указанным методикам позволило сделать вывод, что методика «Домик» выявляет те же психологические особенности в развитии ребенка, что и II и III задания теста Керна-Йирасека.

Методику «Домик» можно проводить как индивидуально, так и в небольших группах.

Результат выполнения методики в баллах обсчитывается не столько для сравнения одного ребенка с другим, сколько для прослеживания изменений в сенсомоторном развитии одного и того же ребенка в разном возрасте.

Тест Керна-Йерасека

Тест Керна-Йерасека позволяет достаточно быстро определить, насколько у ребенка сформированы функции, необходимые для школы: речь, умственное развитие, умение выполнять учебную задачу, навыки изобразительной деятельности. Особенности выполнения заданий теста позволяют выявить уровень волевой организации ребенка, так как ему придется выполнять малопривлекательную работу в течение необходимого времени.

Когда ребенок воспроизводит письменные буквы и геометрические фигуры (для детей дошкольного возраста это исключительно абстрактные формы), выявляется, достиг ли он такого уровня психического развития, чтобы понять принцип задания, «подражать образцу» и «усвоить образец». Задания теста также дают представления о развитии мелких мышц кисти и выраженности тонкой двигательной координации, столь необходимых для становления навыков письма и совершенствования рисунка.

Тест Керна – Йерасека может применяться как в группе, так и индивидуально.

Тест состоит из трех заданий: рисование фигуры по представлению, графическое копирование написанной фразы и точек в определенном пространственном положении. Время на выполнение каждого задания не ограничено, не торопите ребенка, пусть он покажет все, на что способен.

При выполнении данного теста помощь оказывать запрещается.

Если ребенок не может выдержать выполнение всех заданий, за время выполнения теста встает, убегает, машет руками и т.п., это может говорить о незрелости эмоционально-волевой сферы.

Задание 1.

«Нарисуй какого-нибудь дядю так, как ты умеешь». Никаких дополнительных уточнений делать не надо. Помощь или исправление ошибок недопустимы.

Интерпретация:

1 балл – у нарисованной фигуры есть голова, туловище, конечности. Голову с туловищем соединяет шея (она должна быть не больше, чем туловище). На голове должны быть волосы (возможно, шляпа или шапка), уши. На лице – глаза, нос, рот. Верхние конечности должны заканчиваться кистью с пятью пальцами. Должны присутствовать детали мужской одежды.

2 балла – выполнение всех требований, как при оценке 1 балл. Возможно отсутствие трех деталей – шея, волосы, один палец руки, — но не должна отсутствовать какая-либо часть лица.

3 балла – у фигуры на рисунке есть голова, туловище, руки, ноги, которые нарисованы двумя линиями. Отсутствуют шея, уши, волосы, одежда, пальцы на руках, ступни ног.

4 балла – примитивный рисунок головы с конечностями. Каждая конечность (достаточно лишь одной пары) изображена одной линией.

5 баллов – отсутствует ясное изображение туловища, рук и ног. Каракули.

Задание 2.

Когда рисунок закончен, попросите, чтобы ребенок перевернул лист, на обратной стороне которого написан образец фразы.

Он ел суп.

Инструкция: «Посмотри, что здесь написано. Ты еще писать не умеешь.

Представь, что это рисунок, и попробуй скопировать его как можно точнее».

Интерпретация:

1балл – срисованную ребенком фразу можно прочитать. Буквы больше образца не более чем в два раза и образуют три слова. Строка отклонена от прямой линии не более чем на 30 градусов.

2 балла – предложение можно прочитать. Буквы по величине близки к образцу, стройность букв необязательна.

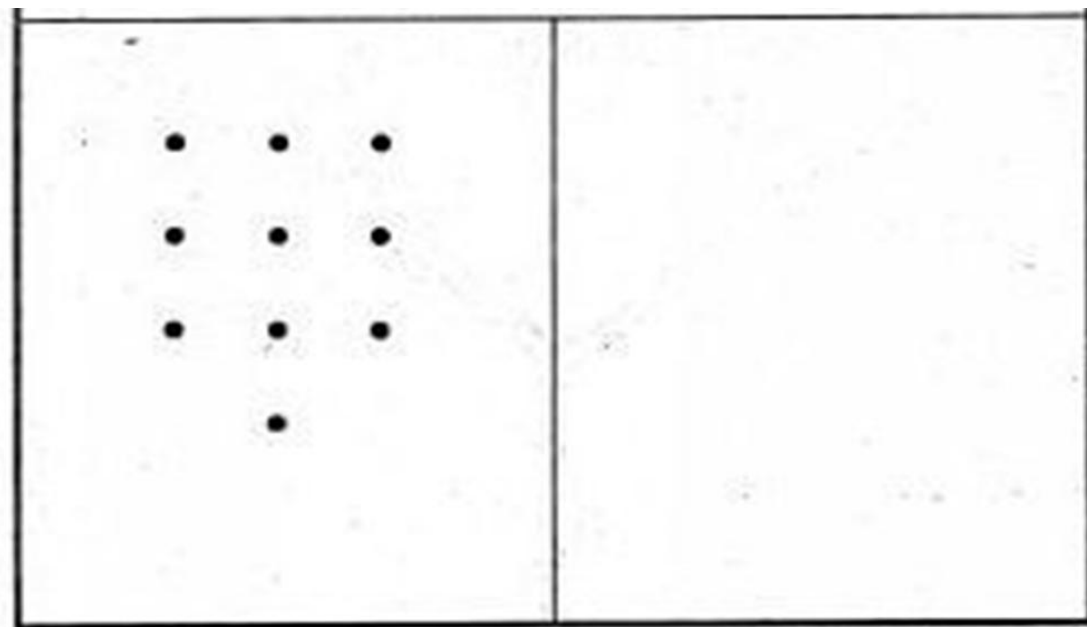
3 балла – буквы должны быть разделены не менее чем на две группы. Можно прочитать хотя бы четыре буквы.

4 балла – с образцом схожи хотя бы две буквы. Вся группа букв хотя бы отдаленно напоминает письмо.

5 баллов – каракули.

Задание 3.

«Здесь нарисованы точки. Попробуй сам также нарисовать их на листочке».



Интерпретация

1 балл – точное воспроизведение образца. Нарисованы точки, а не кружки. Соблюдена симметрия фигуры по горизонтали и вертикали. Может быть любое уменьшение фигур, увеличение возможно не более чем вдвое.

2 балла – возможно незначительное нарушение симметрии: одна точка может выходить за рамки столбца или строки. Допустимо изображение кружков вместо точек.

3 балла – группа точек отдаленно напоминает образец. Возможно нарушение симметрии всей фигуры. Сохраняется подобие пятиугольника, перевернутого

вверх или вниз вершиной. Возможно меньшее или большее количество точек.

4 балла – точки расположены кучно, их группа может напоминать любую геометрическую фигуру. Величина и количество точек несущественны.

Другие изображения, например, линии, недопустимы.

5 баллов – каракули.

Сумма результатов выполнения отдельных заданий является общим результатом исследования по этому тесту.

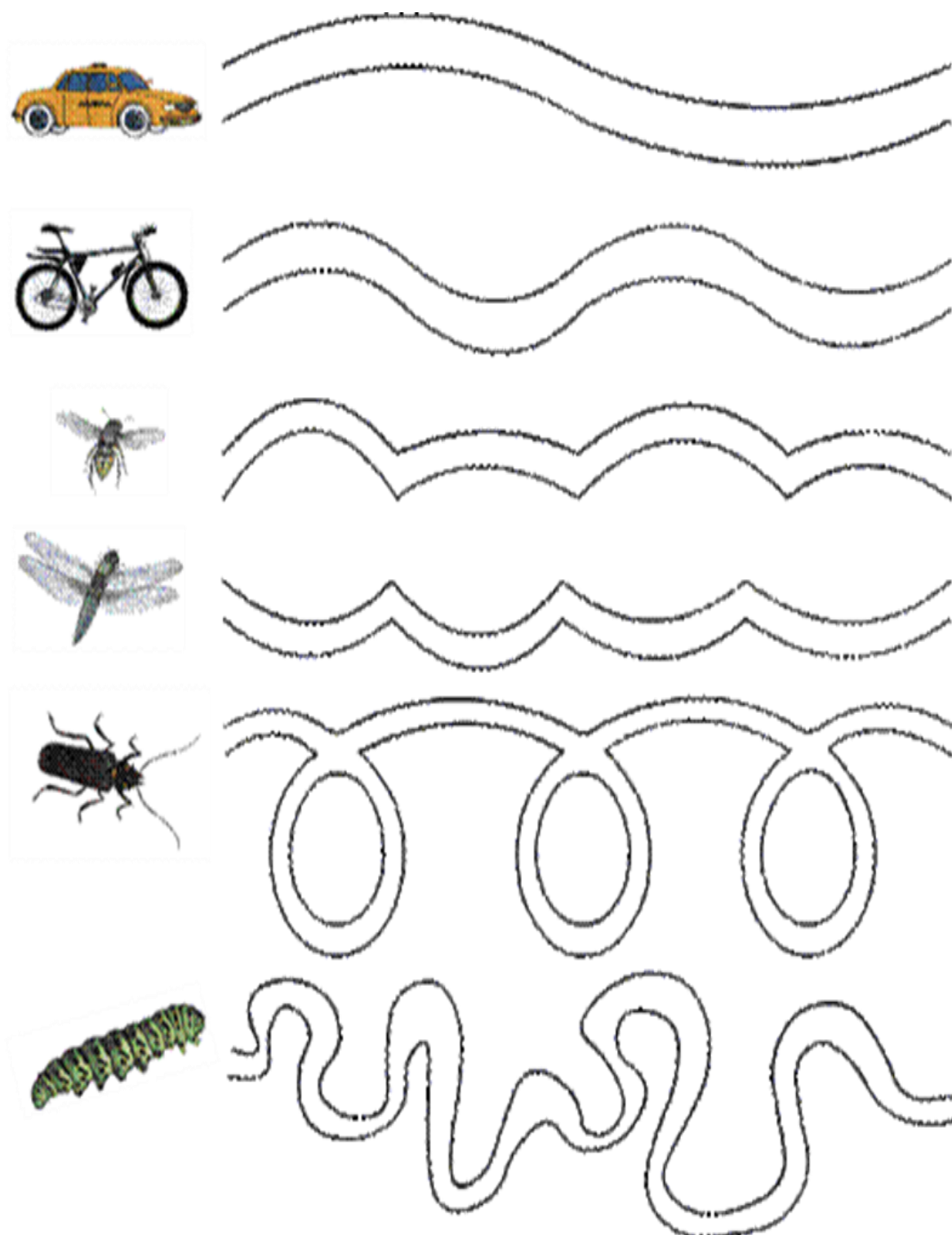
Ребенок, получивший за выполнение всех заданий от 3 до 5 баллов, оценивается по уровню психомоторного развития как зрелый, то есть готовый к школе.

6-7 баллов – средний уровень готовности к школе, так называемый «зреющий». В этом случае можно говорить о благоприятном прогнозе.

8-9 баллов – уровень готовности к школе ниже среднего. Этот ребенок нуждается в дополнительных занятиях.

Ребенок, получивший 10 и более баллов, оценивается как незрелый по психомоторному развитию.

Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру).





Handwriting practice lines consisting of three horizontal lines (top solid, middle dashed, bottom solid) repeated six times for each row of illustrations.

Методика «Пальчиковые шаги» В. М. Кириченко.

Первый этап:

Знакомство с ритмом стиха или приговорки, сопровождающей упражнение. Ребенок учится слышать и показывать ритм речевого сопровождения. Это важно не только в работе с «шагами». Это умение является необходимым для полноценного речевого развития в дошкольном возрасте и в дальнейшем при обучении в школе. Сначала ребенок может отхлопать или отстукать ритм стихотворения, затем «прошагать» указательным и средним пальчиками этот ритм по столу. Когда малыш усвоит ритм «шагов», можно переходить к работе на страницы пособия. Например, в стихотворении «Домовенок Кузя» на каждую строчку приходится три хлопка («шага»):

Домовенок Кузя — 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке)

Ищет новый дом. — 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке)

Хочет быть хозяином, — 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке)

Поселиться в нём. — 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке)

Домовёнок Кузя

Домовёнок Кузя
Ищет новый дом.
Хочет быть хозяином,
Поселиться в нём.



Помоги домовенку Кузе найти новый домик. «Прошагай» пальчиками левой руки по кружочкам: большим и указательным, указательным и средним, средним и безымянным, безымянным и мизинцем, большим и мизинцем, большим и безымянным, большим и средним. Активно работает кисть руки.

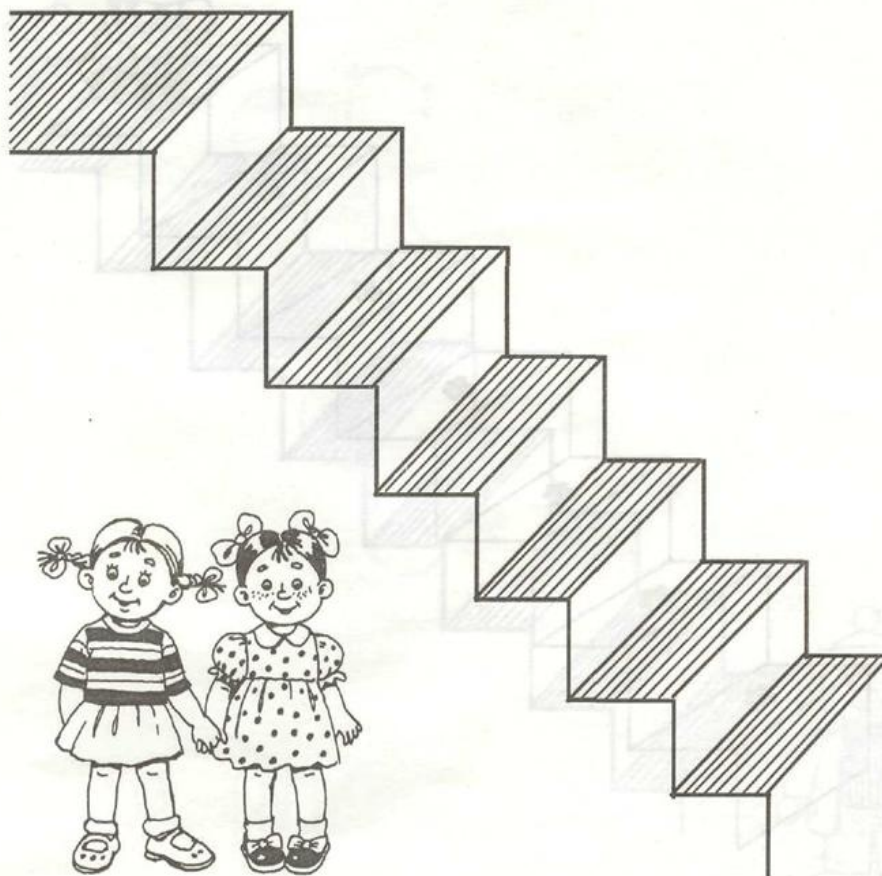
Второй этап:

Знакомство с дорожками, по которым ребенок будет «шагать» пальчиками. Перед началом работы малыш может просто проводить пальчиками по дорожкам. Когда ребенок будет готов «прошагать» дорожку с речевым сопровождением, начинайте работу с самого легкого варианта — «шаги» указательным и средним пальцами. Усложнение задания на этом этапе состоит в том, что постепенно вводятся остальные пальчики руки в следующей последовательности:

- указательный и средний пальчики;
- указательный и безымянный пальчики;
- указательный палец и мизинец;
- большой палец и мизинец;
- большой и указательный пальчики;
- большой и средний пальчики;
- большой и безымянный пальчики;
- средний и безымянный пальчики;
- средний палец и мизинец;
- безымянный и мизинец.

Весёлые подружки

Вверх по лесенке вдвоём
Мы с подружкой идем.
По ступенькам, по ступенькам
Подниматься нам не лень,
По ступенькам, по ступенькам
Можем прыгать целый день!



Помоги подружкам подняться по лесенке. «Прошагай» пальчиками правой руки вверх по лесенке: большим и указательным, указательным и средним, средним и безымянным, безымянным и мизинцем, большим и мизинцем, большим и безымянным, большим и средним.

Ребенок будет испытывать трудности, работая с безымянным пальчиком и мизинцем, так как в быту используются движения преимущественно первых трех пальцев (большой, указательный и средний) и смежной с ними частью ладони. Поэтому очень важно прорабатывать все предложенные варианты работы с пальчиками, несмотря на трудность выполнения. «Шагая» пальчиками, важно подключать к работе кисть руки.

Движения кисти руки в запястье помогут выполнять сложные в воспроизведении «шаги». На этом этапе стихотворный текст может произноситься как взрослый, так и ребенок.

Третий этап: содружественные (одновременные) движения пальчиками обеих рук. Этот этап предполагает работу одноименных пальчиков обеих рук без речевого сопровождения. Пальчики левой руки работают по нечетной странице разворота, правой руки — по четной.

Четвертый этап: наиболее сложный этап, когда ребенок учится выполнять одновременно разнотипные движения пальцев рук (пальчики одной рукой «шагают вверх», другой — «вниз»). Разнотипность движений может заключаться и в использовании разных пальчиков рук (на левой руке работают указательный и средний пальчики, на правой — большой палец и мизинец). Эта работа требует более высокого уровня регуляции, в отличие от содружественных движений, воспитывает у ребенка сосредоточенность, умение сконцентрироваться и удерживать внимание.

Несмотря на сложность работы на третьем и четвертом этапах, ребенку необходимо усвоить эти упражнения, так как осуществление и автоматизация этих движений способствуют расширению резервных возможностей функционирования головного мозга ребенка.

Рисунок воспитанника

Методика «Домик» (Н. И. Гуткина)



Рисунки воспитанников

Тест Керна-Йерасека

